

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

OS BASTIDORES DAS MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS NO ENSINO
ESTUDO DO IMPACTO DAS MUDANÇAS NO TRABALHO DOS PROFESSORES DO
GRUPO DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

Cláudia Marisa Madureira Pereira

Junho 2014

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto, orientada pela Professora Doutora *Marta Zulmira Carvalho dos*
Santos (FPCEUP).

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

OS BASTIDORES DAS MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS NO ENSINO
ESTUDO DO IMPACTO DAS MUDANÇAS NO TRABALHO DOS PROFESSORES DO
GRUPO DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

Cláudia Marisa Madureira Pereira

Junho 2014

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto, orientada pela Professora Doutora *Marta Zulmira Carvalho dos*
Santos (FPCEUP).

Cláudia Marisa Madureira Pereira
Presidente: Doutora Marina Prista Guerra
Arguente: Doutor João Caramelo
Orientador/a: Doutora Marta Santos
Classificação: 18 valores

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

-

Agradecimentos

É difícil deixar algumas palavras que façam jus a todos aqueles que tornaram este trabalho possível de uma forma ou de outra... mas destaco um especial e sincero agradecimento:

À Professora Doutora Marta Santos, pelo acompanhamento entusiástico ao longo deste ano, pelo apoio e sugestões, por toda a disponibilidade e resposta às minhas dúvidas, e, acima de tudo, pelo respeito que sempre demonstrou para comigo e com o meu trabalho e pela sua capacidade de me motivar e desafiar a fazer mais e melhor, com um discurso tão humano e apaixonado pelo trabalho.

À diretora e subdiretora do agrupamento e à coordenadora da escola onde o trabalho se desenvolveu, pela permissão para realizar o trabalho na escola e pela cortesia durante a minha presença.

Aos professores participantes deste trabalho, pela disponibilidade, simpatia e colaboração. Sem eles jamais seria possível desenvolver o trabalho.

À Margarida, pela ajuda quer na minha integração na escola quer ao longo do ano.

À Carol e à Bá, companheiras de curso e acima de tudo amigas, pelo apoio emocional, pela capacidade de me manterem calma nos momentos mais difíceis e pela preciosa ajuda nesta última etapa académica.

À Filipa, pelos momentos de desabafos acerca do trabalho e pelo seu espírito crítico que tanto me fizeram refletir nos momentos de escrita do mesmo.

Aos meus pais pela compreensão, apoio e presença, sempre que necessário.

Aos meus queridos avós, por toda a paciência, apoio e carinho que nunca escasseou e por tornarem possível a realização e conclusão do meu curso. É a eles a quem dedico humilde e orgulhosamente este meu trabalho.

Resumo

Nos últimos anos, o sistema de ensino português vivenciou um conjunto de reformas com implicações na organização do sistema (criação de Mega agrupamentos de escolas) e na estrutura curricular (eliminação de algumas disciplinas e substituição de outras, e reorganização dos currículos). Estas reformas raramente se debruçam sobre o impacto das mesmas nas condições de trabalho e de saúde dos professores. A área disciplinar da Educação Visual e Tecnológica foi uma das áreas mais sujeita a alterações, no que diz respeito às disciplinas, duração das aulas, número de professores em sala de aula e currículo.

Posto isto, o presente estudo, desenvolvido de acordo com os princípios teórico-metodológicos da tradição da Psicologia do Trabalho, teve como objetivo central compreender e dar visibilidade ao impacto que as mudanças organizacionais no ensino têm na atividade de trabalho dos professores do grupo de Educação Visual e Tecnológica.

Desenvolveu-se um estudo de caso, com quatro professores de 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos de escolaridade) das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, de uma escola pública. Para a recolha da informação recorreu-se à realização de entrevistas individuais, observações das aulas e análise de documentos (e.g. horários dos professores, programa e metas das disciplinas, legislação).

Os resultados encontrados evidenciam diferentes consequências das mudanças na atividade de trabalho dos professores, tais como: ocupação do tempo na escola com atividades não diretamente da sua área para preenchimento do horário de trabalho (e.g. apoio ao 1º ciclo do ensino básico, trabalho na biblioteca, aulas de substituição a colegas em falta, etc.); professores sem turmas; modificação no tipo de atividades desenvolvidas; problemas de saúde de foro físico e emocional; entre outras.

Conclui-se que, perante as condições de trabalho e de saúde derivadas das mudanças organizacionais no sistema de ensino, os professores desenvolvem estratégias de regulação individuais e coletivas, como, por exemplo, o recurso ao coletivo de trabalho e reorganização teórico-prática das planificações anuais de atividades, para poderem cumprir aquilo que consideram ser o seu papel enquanto professores e de modo a preservarem a sua saúde.

Palavras-chave: mudanças organizacionais; sistema educativo português; professores do grupo de EVT; estratégias de regulação; saúde dos professores

Abstract

In the last couple of years, the Portuguese educational system experienced several transformations with implications in the organization of the system (aggregation of several individual schools under the same institution) and in the curricular structure (elimination of some subjects and substitution of others, and reorganization of the curriculums). These transformations rarely pay attention to the impact that they might have in the working conditions and health of teachers. The disciplinary area of Visual and Technological Education was one of the areas most affected by these transformations, as in what refers to the subjects *per se*, duration of classes, number of teachers in classroom and the curriculum.

Being so, the main goal of the present study, developed according to the theoretical-methodological principles of the Work Psychology tradition, was to understand and give visibility to the impact that organizational transformations in education have on the work activity of the teachers from the Visual and Technological Education department.

It was developed a case study with four 5th and 6th grades' teachers (basic education) from the Visual Education and Technological Education subjects, from a public school. For the collection of the data, semi-structured interviews were conducted with the participants, as well as classroom observations and document analysis (e.g. teachers schedules, curriculum from the subjects, legislation).

The results show different consequences of the changes in teachers' work activity, such as: occupation of the time spent in school with activities not directly related to their formation area with the intent to fill in the working hours (e.g. support for 1st to 4th grade students (primary education), work in the library, substitution classes (Giving lessons in the absence of the responsible teacher); teachers that hadn't been attributed to any classes; changes in the type of activities carried out; health problems both emotional and physical; among others.

It is concluded that, under the health and work conditions imposed by organizational transformations in the educational system, teachers develop individual and collective regulation strategies, such as the recourse to the work collective and theoretical-practical reorganization of the annual planifications of activities, in order to comply with what they consider to be their role as teachers and to preserve their health.

Key-words: organizational transformations; Portuguese educational system; teachers from the Visual and Technological Education department; regulation strategies; teachers' health

Resumé

Ces dernières années, le système éducatif portugais a connu un ensemble de réformes qui ont eu des implications sur son organisation (création de méga groupements d'écoles) et sur la structure des programmes scolaires (élimination et remplacement de certaines matières et réorganisation des programmes des cours). Toutefois, les changements qui ont été apportés ont rarement tenu compte de l'impact causé sur les conditions de travail et de santé des enseignants. Le domaine des matières artistiques et technologiques est celui qui a subi le plus de changements, au niveau des matières enseignées, du nombre d'enseignements, de la durée des cours et des programmes.

L'objectif de l'étude qui sera présentée, ici, est de comprendre et donner de la visibilité à l'impact de ces changements sur l'activité de travail des enseignants de ce domaine.

Cette étude a été réalisée avec quatre enseignants du 2^{ème} cycle d'une école publique, en recourant à des entrevues individuelles, des observations dans les classes et à l'analyse de documents (e.g. horaires des enseignants, programme des cours, législation).

Les résultats permettent de mettre en évidence diverses conséquences de ces changements sur l'activité des enseignants, tels que : l'introduction de tâches non liées à l'enseignement de ces matières pour compléter l'horaire de travail (e.g. soutenir pour le premier cycle de l'enseignement fondamental, travail dans la bibliothèque, cours de remplacement); enseignants sans salles de classe; modification des activités développées dans les classes, problèmes de santé du forum physique et émotionnel ; parmi d'autres.

On en conclut que, confrontés à ces changements, les enseignants ont développé des stratégies de régulation, comme le recours au collectif de travail et réorganisation théorique et pratique de la planification annuelle des activités, pour pouvoir accomplir ce qu'ils considèrent être leur rôle d'enseignant, tout en préservant leur santé.

Mots-clé : changements organisationnels; système éducatif portugais; enseignants du domaine artistique; stratégies de régulation; santé des enseignants.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introdução | 1 |
| Capítulo I. Enquadramento Teórico..... | 3 |
| 1.1. A atividade de trabalho dos professores..... | 3 |
| 1.2. Mudanças organizacionais no ensino..... | 8 |
| 1.3. O coletivo de trabalho no contexto das mudanças organizacionais..... | 11 |
| 1.4. Mudanças organizacionais e a saúde dos professores..... | 14 |
| Capítulo II. Metodologia..... | 17 |
| 2.1. Objetivos de estudo e questões de investigação..... | 17 |
| 2.2. Participantes do estudo..... | 18 |
| 2.3. Instrumentos utilizados para a recolha de informação..... | 19 |
| 2.3.1. Guião de entrevista..... | 19 |
| 2.3.2. Quadro de devolução da informação..... | 19 |
| 2.3.4. Actogram Kronos (versão 2)..... | 20 |
| 2.3.4. Documentação..... | 20 |
| 2.4. Procedimento..... | 20 |
| 2.4.1. Recolha e Tratamento da Informação..... | 21 |
| 2.4.2. Descrição do sistema de categorias..... | 23 |
| Capítulo III. Resultados e Discussão..... | 25 |
| 3.1. Caracterização do percurso profissional dos professores..... | 25 |
| 3.2. Resposta às questões de investigação..... | 27 |
| 3.3. Discussão dos objetivos..... | 50 |
| Capítulo IV. Reflexões Finais..... | 53 |
| Referências Bibliográficas..... | 57 |
| Anexos..... | 62 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Objetivos e questões de investigação definidos para o estudo..... | 17 |
| Quadro 2. Caracterização geral dos professores participantes do estudo..... | 18 |
| Quadro 3. Registos das datas e duração das primeiras entrevistas individuais e respetivas devoluções..... | 21 |
| Quadro 4. Cronograma do trabalho de campo desenvolvido no âmbito do estudo... | 22 |
| Quadro 5. Síntese do cruzamento das fases do processo de análise de conteúdo com o trabalho desenvolvido..... | 23 |
| Quadro 6. Esquematização do sistema de categorias criado para prossecução da análise de conteúdo das entrevistas e respetivas devoluções..... | 24 |
| Quadro 7. Síntese das mudanças relativas à reestruturação curricular de 2012..... | 31 |
| Quadro 8. Síntese das estratégias de regulação criadas pelos professores para lidar com a reestruturação curricular de 2012..... | 39 |
| Quadro 9. Problemas de saúde associados ao trabalho, identificados pelos professores..... | 45 |
| Quadro 10. Enumeração dos indicadores relativos à perspetiva dos professores face a sua profissão..... | 50 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Cronograma dos percursos profissionais de cada professor..... | 25 |
| Figura 2. Cronologia das mudanças mencionadas pelos professores..... | 27 |
| Figura 3. Representação cronológica dos horários de trabalho da prof. B..... | 29 |
| Figura 4. Deslocamentos e paragens da prof. A numa aula de ET..... | 34 |

Índice de Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Guião de entrevista..... | 63 |
| Anexo 2. Exemplo de quadro de devolução da entrevista..... | 67 |
| Anexo 3. Documentação obtida, consultada e analisada..... | 69 |
| Anexo 4. Declaração de Consentimento Informado..... | 71 |
| Anexo 5. Definições operacionais das subcategorias..... | 73 |
| Anexo 6. Indicadores das subcategorias e Unidades de conteúdo discriminadas por professor..... | 76 |
| Anexo 7. Cronogramas de aulas de substituição..... | 106 |
| Anexo 8. Percurso dos trabalhos desenvolvidos em EVT e EV e ET..... | 108 |
| Anexo 9. Exemplos de trabalhos, materiais e ferramentas das disciplinas de TM, EVT, EV e ET..... | 111 |
| Anexo 10. Plantas das salas e Deslocamentos dos professores..... | 113 |
| Anexo 11. Conteúdos dos manuais de EVT, EV e ET..... | 116 |

Abreviaturas

| | |
|-------|--|
| AP | Área de Projeto |
| APEVT | Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica |
| DACLE | Docentes com Ausência de Componente Letiva |
| EA | Estudo Acompanhado |
| EVT | Educação Visual e Tecnológica |
| EV | Educação Visual |
| ET | Educação Tecnológica |
| ESE | Escola Superior de Educação |
| GEVT | Grupo de Educação Visual e Tecnológica |
| MEC | Ministério da Educação e Ciência |
| OE | Objetivo específico |
| OG | Objetivo geral |
| Prof. | Professor |
| QAE | Quadro de agrupamento de escola |
| QI | Questão de investigação |
| QZP | Quadro de Zona Pedagógica |
| TM | Trabalhos Manuais |

Introdução

Desde a democratização do ensino em Portugal, instituída na marcante e inesquecível data de 25 de Abril de 1974, o sistema de ensino português foi submetido a numerosas alterações ao longo dos anos: reorganizações da rede escolar e do serviço docente, reestruturações curriculares, sistema de avaliação de desempenho, entre muitas outras. Este tipo de mudanças, introduzidas pelo órgão máximo da hierarquia no que respeita ao ensino – Ministério da Educação¹ –, são justificadas pela necessidade de atualizar o currículo, melhorar o acompanhamento dos alunos e aumentar a autonomia das escolas.

Independentemente do seu carácter transversal a todos os ciclos de ensino obrigatório ou específico a cada ciclo e conforme as áreas disciplinares, estas constantes alterações foram e são vividas e sentidas pelos diversos atores do contexto escolar, destacando-se os professores, profissionais eleitos para a análise do presente estudo.

De entre as várias mudanças educacionais que se verificaram nos últimos anos no 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos de escolaridade), consideram-se particularmente interessantes aquelas vividas pelos protagonistas do ensino do grupo de Educação Visual e Tecnológica (GEVT), nomeadamente das disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET). A opção de estudar as mudanças nesta área disciplinar prende-se com o facto de esta área ter vivenciado várias transformações ao longo da sua existência, não havendo, porém, um questionamento sobre o impacto que causam nas condições de trabalho e de saúde dos professores.

Retrocedendo na história do grupo da Educação Visual e Tecnológica em contexto escolar, em 1906 existiam nas escolas as disciplinas de Trabalhos Manuais (TM) e de Desenho e Caligrafia. Mais tarde, em 1975, esta última foi substituída pela disciplina de Educação Visual (EV). Após 14 anos da implementação da EV e 83 anos da vigência dos TM, deu-se, em 1989, uma mudança que eliminou ambas as disciplinas, introduzindo-se a disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT). Ao fim de 24 anos em vigor, esta disciplina extingue-se perante uma nova reestruturação curricular em 2012 que origina a Educação Visual e a Educação Tecnológica. Estas transformações foram acompanhadas de alterações no número de docentes a lecionar as disciplinas, nas horas das disciplinas, nas ferramentas e materiais utilizados e ainda na documentação prescrita.

O facto de ao longo do tempo terem sido várias as transformações, contribuiu para o interesse e a intenção de, no âmbito da Psicologia do Trabalho, se explorar em detalhe o

¹ Intitulado de Ministério da Educação e Ciência - mandato de 2011 a 2015.

modo como os professores vivenciaram e vivenciam essas transformações e as consequências que daí advêm, utilizando estes profissionais e a idiossincrasia do seu discurso como elemento central para explicação das mudanças, sendo este o objetivo central do trabalho.

Pretende-se também, com o presente estudo, valorizar o papel e presença pouco comum do psicólogo do trabalho na escola, pela ajuda que este profissional fornece na partilha e clarificação do real impacto (invisível à sociedade) que as mudanças organizacionais têm nos professores.

Espera-se ainda que este trabalho contribua significativamente para a robustez da investigação científica sobre o impacto real das mudanças organizacionais nos profissionais, nomeadamente na organização-escola, contexto pouco explorado segundo o olhar analítico da Psicologia do Trabalho.

Expondo a organização do presente documento, este conta com 4 capítulos: I. *Enquadramento Teórico*; II. *Metodologia*; III. *Resultados e Discussão*; IV. *Reflexões Finais*.

No primeiro capítulo, *Enquadramento Teórico*, exploram-se os conceitos e abordagens teóricas suscetíveis de suportar o trabalho de campo desenvolvido, estando dividido em quatro partes: atividade de trabalho do professor, mudanças organizacionais no ensino, o coletivo de trabalho no contexto das mudanças organizacionais, e as mudanças organizacionais e a saúde dos professores.

De seguida, no capítulo *Metodologia*, são clarificados os objetivos e questões de investigação do estudo, bem como descritos os participantes, os instrumentos utilizados para a recolha da informação e os procedimentos adotados nessa mesma recolha e na análise da informação.

No capítulo *Resultados e Discussão*, apresentam-se os resultados encontrados em conjunto com a respetiva discussão, pretendendo-se responder às questões de investigação e discutindo-se os objetivos, encontrando-se um cruzamento entre os resultados obtidos e questões teóricas levantadas no primeiro capítulo.

Por fim, no capítulo *Reflexões Finais*, encontra-se uma reflexão de teor teórico-prático sobre todo o trabalho, e ainda uma reflexão acerca do papel do profissional subjacente à prossecução do trabalho - o psicólogo do trabalho.

I. Enquadramento teórico

“A atividade real dos professores permanece ainda enigmática a uma larga escala”
- Yvon & Saussez, 2010, p.2

1.1. Atividade de trabalho dos professores

O trabalho é uma noção complexa, ambígua e não universal, uma vez que as suas práticas se modificam conforme as situações e o seu significado varia consoante o decorrer do tempo e consoante a sociedade (Terssac & Maggi, 1996). Para uns trata-se apenas de uma relação social (do tipo relação salarial), para outros, trata-se sobretudo do emprego, e para outros ainda trata-se de uma atividade de produção social (Dejours, 2004).

Segundo Dejours (2004) e o seu ponto de vista clínico, o trabalho corresponde ao que implica o «trabalhar»: gestos, saber-fazer, o envolvimento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações. Do ponto de vista psicológico, o trabalho é uma atividade: uma atividade especificamente humana e “originalmente social, fundada pela cooperação de indivíduos” (Leontiev, 1972, citado por Leplat, 1992, p.23). Esta atividade é adquirida pela aprendizagem e deve adaptar-se às exigências de uma tarefa (Ombredane & Faverge, 1995, citado por Leplat, 1992), que, por sua vez, corresponde ao objetivo a atingir e às condições nas quais este se atinge, antecedendo assim a atividade, orientando-a e determinando-a, indicando o que se deve fazer (Leplat, 1992). Em contraponto, aquilo que é implementado pelo trabalhador para realizar a tarefa remete para a noção de ‘atividade’, verificando-se assim uma relação ‘tarefa-atividade’ (ibid.). Sucintamente, a tarefa questiona “o que fazer?” e a atividade “como fazer?” (Montmollin & Darses, 2011).

Esta relação ‘tarefa-atividade’, presente em qualquer situação de trabalho, tem a si associada uma desfasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real, para a qual existem fatores explicativos, como a impossibilidade de prescrição do trabalho em todo o seu detalhe (daí que hoje o trabalho real excede o prescrito); a gestão permanente pelo trabalhador, da variabilidade e diversidade das situações de trabalho através da realização do seu trabalho real; e a redefinição do trabalho pelo trabalhador, a partir das suas propriedades objetivas e sistemas de valores (Rabardel, Carlin, Chesnais, Lang, Le Joliff, & Pascal, 1998). Esta ideia fortalece com os pressupostos da psicodinâmica do trabalho, segundo os quais a análise da atividade de trabalho aponta para as relações intersubjetivas como lugar central de análise, sendo que a organização do trabalho não é mais percebida na sua rigidez, mas sim como algo

decorrente do constante movimento entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado (Dejours, 2004). À luz da perspectiva ergológica, esta diferença prescrito-real contribui para a demonstração de que a atividade envolve sempre um debate entre normas e valores e uma renormalização da atividade (Schwartz & Durrieu, 2003; Durrieu & Schwartz, 2008). Na situação real, os trabalhadores recorrem às suas experiências com o intuito de se antecipar às variabilidades técnicas e humanas que surgem no momento de realização das atividades e que não foram previstas aquando da prescrição do trabalho (Almeida, Neves, & Santos, 2013; Rabardel et al., 1998). Essas variabilidades requerem, ainda do trabalhador, o uso do seu corpo e mente, da engenhosidade e de procedimentos definidos para dar resposta às constantes regulações do trabalho que têm como meta atingir os objetivos definidos (Almeida, Neves, & Santos, 2013). Encara-se, então, o indivíduo como ser singular (Rabardel et al., 1998) e criador da sua própria atividade (Falzon, 1996). Por conseguinte, um compromisso se destaca: “para respeitar o trabalho, deve começar-se por respeitar o trabalhador” (Yvon & Saussez, 2010, p.9). Assim sendo, e com base nos pressupostos partilhados pela Psicologia do Trabalho e pela Ergonomia da Atividade, compreende-se que, na análise da atividade o central é o desenvolvimento do sujeito-trabalhador (Lacomblez, 1997), e tem-se em vista contribuir para transformar situações de trabalho (Terresac & Maggi, 1996), adaptando-o ao homem (Sperandio, 1984). Não obstante, este objetivo não é incompatível com a adaptação do homem ao trabalho, por meio de formação (Terresac & Maggi, 1996).

Seguindo esta linha de pensamento, torna-se pertinente aprofundar o conceito de atividade de trabalho. Para Clot (2006), a atividade de trabalho corresponde a uma construção alternativa do trabalho, por parte do trabalhador, perante a tarefa prescrita, surgindo como uma necessidade para dar resposta aos procedimentos a seguir no trabalho. O indivíduo apropria-se das ações passadas e presentes da sua história, definindo a sua atividade pelas “operações manuais e intelectuais” (p.24) mobilizadas por si a cada instante (e não apenas pelas prescrições do contexto), com a finalidade de atingir os objetivos (ibid.). A atividade de trabalho corresponde, então, a tudo o que se faz - atividade realizada -, o que não se faz, o que não foi possível fazer, o que deveria ter sido feito, o que se gostaria de fazer e o que se faz sem existir necessidade – real da atividade (ibid.). É, deste modo, triplamente dirigida: dirigida a si mesma, ao objeto de trabalho e aos outros, definindo-se e organizando-se na, com e contra a atividade dos outros, e implica ultrapassar as contradições existentes entre estes três pólos, utilizando cada um como suporte dos outros dois (ibid.). Posto isto, a atividade pode resumir-se como “um impulso de vida, de saúde, sem um limite predefinido,

que sintetiza, cruza e liga tudo aquilo que se representa separadamente: o corpo-espírito, o individual-coletivo, o privado-profissional, o imposto-desejado, o fazer-valores, etc.” (Durrive & Schwartz, 2008, p.23).

Segundo Yvon & Saussez (2010) a análise da atividade encontra-se em voga nas ciências sociais e humanas. Não obstante, existe um déficit de estudos sobre o trabalho real dos professores, sobre o modo como investem na realização da tarefa prescrita, assim como sobre a intensidade dos seus investimentos (Faïta & Saujat, 2010). Assim, considera-se que “a atividade real dos professores permanece ainda enigmática a uma larga escala e a sua análise está em déficit na investigação, intervenção e formação” (Yvon & Saussez, 2010, p.2). No que respeita à investigação, verifica-se uma lacuna na produção bibliográfica quer das dificuldades que são manifestadas quer das condições atuais de trabalho nesta organização que é a escola (Oliveira, 2004), ou seja, aquilo que compromete e impede a realização da atividade profissional, sendo estas condições desconsideradas e até mesmo escondidas (Bourdieu, 1998; Sampaio & Marin, 2004, citados por Nogueira, 2012; Oliveira, 2004). A atividade real dos professores e a sua análise, no domínio da investigação sobre o ensino e formação no ensino, torna-se então uma preocupação importante, derivando este interesse de uma causalidade complexa onde se cruzam fatores de ordem sociopolítica e científica (ibd.). Porquê uma preocupação importante? Porque o professor é quem tem a enorme responsabilidade no destino futuro da humanidade (Huberman, 1996). É ele um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo e da sociedade moderna (OIT, 1984).

O trabalho de um professor é uma atividade com uma dimensão física, cognitiva (Cau-Bareille, 2013) e afetiva (Perrenoud, 1993). Física, porque implica uma busca profunda de todo o tipo de recursos (físicos, psíquicos, cognitivos e afetivos) para ensinar os alunos; Cognitiva, uma vez que recorre à utilização dos conhecimentos (mobilização, partilha, construir); e Afetiva, visto que se baseia numa forma de generosidade e de dar de si (Cau-Bareille, 2013), com um grande investimento pessoal (Perrenoud, 1993): não há ensinamento sem envolvimento afetivo, sabendo estes profissionais que poderão nem sempre ter retorno (Cau-Bareille, 2013).

Os alunos, o número de alunos, as suas diferenças, os seus conhecimentos e falhas, os interesses pessoais, os documentos, os equipamentos técnicos disponíveis na escola (e.g. videoprojetor, computador, etc), os materiais e ferramentas necessárias para trabalhos artísticos e tecnológicos, o ambiente próximo (humano e material), a cidade, o que rodeia a escola e a turma, as notícias da atualidade que afetam o país, a própria escola, os professores e os alunos...tudo isto (e não só) são aspetos a partir dos quais um professor inventa a sua atividade (Perrenoud, 1993). O ensinar é “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif & Lessard, 2005, p.31). O ensinar é uma atividade que se regula explicita ou implicitamente, como uma atividade coletiva e contínua de invenção de soluções (Amigues, 2004, citado por Nogueira, 2012), sendo um trabalho que se apoia em programas de ensino (currículo), horários de trabalho, manuais selecionados pela escola, instruções oficiais (prescrições), ideologias pedagógicas instituídas (Deauvieau, 2007). Relativamente às prescrições e documentos, estes integram as condições simbólicas e materiais nas quais a atividade de ensino é produzida, representando assim o modo como o professor compreende o seu próprio trabalho (Nogueira, 2012).

Neste seguimento, para Amigues (2004, citado por Nogueira, 2012) a atividade do professor é uma atividade instrumentada e direcionada, que procura os seus meios de agir nas técnicas profissionais constituídas ao longo da história da escola e do trabalho do professor, pelas prescrições, coletivos de trabalho, regras de trabalho, ferramentas e instrumentos para o trabalho. Para além do facto de ser uma atividade instrumentada e direcionada, tem a si associada uma heterogeneidade de fatores: burocratização da tarefa; rigidez dos programas; generalidade dos objetivos educativos; individualidade dos alunos; rotina das tarefas; imprevisibilidade dos contextos de ação; relações profissionais com os alunos, não descorando o lado afetivo (Perrenoud, 1993); aumento do número de turmas para um professor; aumento do número de alunos por turma; aumento do trabalho de preparação; aumento do número de reuniões; aumento do tempo de trabalho (Cau-Bareille, 2013); sobrecarga de trabalho; e falta de materiais para as aulas (Nogueira, 2012).

Este protagonista² raramente consegue dedicar muito tempo a cada tarefa, facto que se associa a uma pressão do tempo, bem como a uma constante no seu trabalho: a multiplicidade (Perrenoud, 1993) e simultaneidade das tarefas (Ombredane & Faverge, 1955, citado por Sperandio, 1984) e os problemas a solucionar (Perrenoud, 1993). Responder a exigências que estão além da sua formação, além do ato de ensinar e da sua profissão de

² Ator implicado numa atividade, segundo a abordagem ergológica (Durrive & Schwartz, 2008).

professor, é uma constante no trabalho destes profissionais: muitas vezes são obrigados a desempenhar funções de assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros (Oliveira, 2004; Oliveira, 2005). Daí que o trabalho docente já não se defina apenas como uma atividade em sala de aula (ibd.). O professor, para além de ensinar, participa da gestão e da planificação escolar, o que exprime uma dedicação mais ampla, a qual se estende também às famílias dos alunos (Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005).

Recuperando a ideia da multiplicidade e simultaneidade das tarefas mencionada no parágrafo anterior, esta ideia subentende o ensinar os alunos, orientá-los, ajudá-los, chamá-los a atenção, etc., em contexto de sala de aula (Oliveira, 2005), mas associa-se também a uma multiplicação de tarefas fora da sala de aula e de constrangimentos administrativos: aumento das tarefas ditas burocráticas, que constroem o trabalho (Cau-Bareille, 2013), fatores estes que contribuem para a intensificação do trabalho no ambiente de ensino (ibd.). Estes constrangimentos administrativos são exigências do ofício, com determinadas condições de trabalho, que não dependem das características dos trabalhadores, enquadrando-se, assim, num de dois planos desenvolvidos por Sperandio (1984) – plano do *contrainte*. Neste seguimento, a referida intensificação do trabalho é uma consequência dos *contraintes*, neste caso de *contraintes* administrativos. Consequência esta que depende diretamente da atividade implementada para responder ao *contrainte*, em função das circunstâncias e das características individuais - plano do *astreinte* (que pode ser de ordem fisiológica ou psicológica) (ibd.).

Para além disto, as condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar, podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação das suas funções psicofisiológicas (Gasparini, Barreto, Assunção, 2005). De acordo com um estudo de Barros (2009, citado por Nogueira, 2012), grande parte das frustrações e desilusões que o professor demonstra na realização das suas tarefas tem como causa as suas condições concretas do trabalho. Denota-se que a maioria dos documentos, como propostas de programas ou reformas educacionais, desconsidera ou marginaliza a questão das condições de trabalho dos professores (Nogueira, 2012): os professores pertencem, então, a uma classe em que as suas condições de trabalho deixam muito a desejar, e resolver essa questão torna-se um dos mais sérios e difíceis desafios (Huberman, 1996).

1.2. Mudanças organizacionais no ensino

Segundo Cuvelier & Caroly (2011) a análise ergonómica das mudanças organizacionais é por um lado um problema para a ergonomia, por possuir poucas ferramentas para lidar com as mudanças, e por outro lado uma necessidade, no sentido em que os estudos ergonómicos raramente se focalizam sobre o impacto dos processos de mudança das organizações, das decisões e das representações dos múltiplos atores. E esta análise ergonómica das mudanças organizacionais torna-se importante por duas razões: porque as transformações no plano organizacional não ocorrem sem trazerem consequências para os trabalhadores (Pavageau, Nascimento, & Falzon, 2007); e porque a análise do trabalho evolui não somente devido ao enriquecimento dos conhecimentos e métodos que utiliza, mas também devido às transformações do trabalho (Leplat, 1992).

Retomando ao contexto escolar (e no âmbito desta ideia das mudanças organizacionais), as reestruturações curriculares podem ser encaradas como mudanças organizacionais, uma vez que se tratam de ruturas, transformações da vida da organização, mudança para um novo sistema, o que, conseqüentemente, afeta aspetos como o espaço físico, a organização, a *métier*, os recursos e conhecimentos técnicos e os valores e significados da profissão (Lacoste, 1992). Isto encarando a escola como organização que é. Nestes momentos de mudanças emerge a improvisação dos atores, que tentam dar sentido aos eventos por forma a conseguirem tratá-los coerentemente (Orlikowski, 1995).

As transformações dos sistemas educativos contribuem para a complexificação e diversificação das prescrições do trabalho do professor (Lessard & Tardif, 2004; Lessard & Brassard, 2009; Maroy, 2004; Whitty, Power & Halpin, 1998, citados por Yvon & Saussez, 2010), perante a qual os trabalhadores demonstram uma necessidade de alterar os seus procedimentos no trabalho (Leplat, 1992), precisamente porque a prescrição subestima ou negligencia a variabilidade da situação, sendo fornecida para uma situação-tipo que, na verdade, nunca acontece tal e qual (Davezies, 1993).

Em termos de investigação científica, esta é pouco eloquente quanto à forma como as transformações se traduzem concretamente na atividade de trabalho de um professor e quanto ao modo de observar as dificuldades que se sentem com a implementação e de transformar essas dificuldades em recursos para intervenção (Yvon & Saussez, 2010). Colocam-se assim algumas questões: “em que medida as formas e conteúdos do trabalho são impactadas pelas transformações?”; “Como é que as novas prescrições orientam a atividade real?”; “quais são os dilemas colocados pela lacuna entre a tarefa prescrita e a situação real

ou ainda quais são os modos de operação implementados pela inteligência pedagógica para as ultrapassar?” (ibd., p.2).

A um nível mais amplo que esta situação de prescrição explorada, encontram-se as normas antecedentes, que têm relação com dois conceitos: trabalho abstrato e trabalho concreto (Naville, 1970). O trabalho abstrato, proveniente do concreto, tem o intuito de o explicar, sendo considerado como a ideia/forma geral (ibd.). Apelidado de “universalidade do trabalho” (Marx, 1844, citado por Naville, 1970, p. 400), o trabalho abstrato é encarado como o trabalho absoluto, a essência, a natureza geral de todos os trabalhos particulares, sendo a sua importância mais visível em termos do trabalho concreto (ibd.). Este último, por sua vez, corresponde às condições imediatas e sociais do trabalho, à natureza do local de trabalho, aos materiais utilizados, condições de higiene, remuneração, riscos, etc. (ibd.). O trabalho concreto é a primeira forma na qual se mede o trabalho, mas mesmo sob essa forma, essa medida é inseparável de uma medida mais ampla, universal, social, abstrata - trabalho abstrato. Existe, portanto, uma relação dialética permanente entre a forma abstrata e concreta do trabalho, entre a produção geral e os ramos de produção particulares, ou seja, entre a “representação científica e o movimento real” (ibd., p.400). Assim sendo, todos os processos de trabalho, concretos, específicos, são também abstratos, mas reforça-se a ideia de que existe uma dualidade entre os dois termos, uma diferença, uma polaridade, não devendo os conceitos serem confundidos; e, além disto, quer se fale de trabalho abstrato ou trabalho concreto, ele é sempre desenvolvido pelos protagonistas do trabalho (ibd.).

Poderá estipular-se uma relação entre os pressupostos subjacentes ao trabalho abstrato e trabalho concreto (Naville, 1970) e os dois níveis (macro e micro) da vida social apresentados pela ergologia (Durrive e Schwartz, 2008): o trabalho abstrato enquadra-se a um nível macro, por ser menos próximo da atividade de trabalho - a apreensão da vida social neste nível é, apesar de complexo, mais facilmente analisável, porque é o mais elaborado, formalizado, é o nível das altas esferas de decisão (e.g. as tendências macroeconómicas atuais); e o trabalho concreto a um nível microscópico, igualmente complexo e não elementar, aproximando-se mais da atividade de trabalho, de alguém, de um ser singular. Entre estes dois níveis existe ainda um nível intermédio (meso) – mesoscópico – correspondente ao que se encontra entre o nível macroscópico e microscópico, como por exemplo as empresas, administrações, a escola, etc. (ibd.).

A frequência das mudanças no trabalho abstrato a um nível macroscópico (no caso dos professores, as reestruturações curriculares, alterações nos currículos, mudanças nas

carreiras, derivado também das mudanças do governo), tem um impacto a nível meso e microscópico no trabalho em si, no currículo, nos métodos de avaliação, nos professores (Cau-Bareille, 2012) e contribui para o aumento da carga de trabalho (Cau-Bareille, 2013), que, dependendo das capacidades do sujeito e das exigências da tarefa, pode limitar o desempenho dos trabalhadores (Welford, 1992; Sperandio, 1984).

Estas mudanças transformam o trabalho: as prescrições são rigorosas, as tarefas acumulam e a pressão aumenta (Dugué & Baunay, 2013). A *décalage* é cada vez mais sentida entre a ideia que se faz da *métier*, das normas profissionais, dos valores e das tarefas que se têm de cumprir sem se compreender o seu sentido (ibid.). Por conseguinte, o contexto da mudança, seja ele qual for, constitui o quadro rígido e estruturante onde a adaptação será realizada (Valot, 2001). No decurso das transformações ocorridas em contexto escolar, encontram-se sempre presentes os agentes responsáveis pelas mudanças nos contextos das transformações: os professores (Oliveira, 2005).

As reformas efetuadas nas políticas educacionais apresentam consequências significativas para a organização e gestão escolar e provocam mudanças na profissão docente, resultando numa reestruturação do trabalho (Oliveira, 2004). Por força da própria legislação e dos programas das reformas, os professores vêm-se obrigados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício das suas funções e tarefas (ibid.), uma vez que as reformas no sistema educativo introduzem mudanças nos currículos, nas abordagens pedagógicas (Cau-Bareille, 2012). Este aspeto leva assim a um problema levantado pelos professores e já mencionado no presente enquadramento: a intensificação do trabalho (ibid.). A aceleração das reformas no campo da educação cria uma situação de intensificação do trabalho tanto para os responsáveis por implementá-las - MEC - como para os responsáveis por compreendê-las - professores (Motard, 2013). Embora se tenha referido que perante as mudanças organizacionais os professores reestruturam a sua atividade, esta intensificação do trabalho, que se reflete nas condições do mesmo, pode inicialmente levar à continuidade de realização de algumas tarefas da mesma forma (Volkoff & Gollac, 2001).

A intensificação do trabalho mina sobretudo o compromisso construído por cada trabalhador entre os objetivos a atingir, as suas competências e a necessidade de preservar a sua saúde, fazendo com que a energia do trabalho seja monopolizada pela tarefa do momento (ibid.). Para fazer face ao inesperado, há que escapar à prescrição: o sujeito deve fazer apelo aos seus recursos próprios, aos recursos que estão enraizados na singularidade do seu envolvimento, na sua história, na sua personalidade (Davezies, 1993).

O trabalhador deve renormalizar as normas antecedentes: para existir como ser singular, o protagonista permanentemente reinterpreta estas normas que lhe são propostas, transgredindo-as, distorcendo-as por forma a apropriar-se delas, na tentativa de configurar o meio como seu próprio meio (Durrive & Schwartz, 2008).

A análise psicodinâmica dos processos intersubjetivos mobilizados no trabalho ajuda a compreender que os homens não são passivos perante os constrangimentos organizacionais (Dejours, 2008). Eles são capazes de se proteger de eventuais efeitos nocivos, desenvolvendo sistemas de defesa engendrados fundamentalmente por ação dos coletivos de trabalho, que fazem com que a normalidade seja preponderante em relação ao adoecimento mental (ibd.).

1.3. O coletivo de trabalho no contexto das mudanças organizacionais

Refletindo sobre as ideias dos parágrafos anteriores, é de referir que nos contextos de transformação a capacidade para se conseguir lidar com a mudança depende de diversos fatores, como o acesso a formação, ao suporte do coletivo, entre outros (Pavageau, Nascimento, & Falzon, 2007), sendo os trabalhadores, por vezes, obrigados a abandonar um coletivo construído ao longo dos anos (Dugué & Baunay, 2013). Perante o que se estabelece como novo, deve recomeçar-se a reconstrução de solidariedades, de coletivos (ibd.). Apesar da intensificação do trabalho, os professores organizam-se graças ao trabalho coletivo que desenvolvem – o debate e as trocas entre colegas constituem um recurso (Motard, 2013).

Para que o trabalho se passe bem, o trabalhador deve poder superar duas dificuldades: desembaraçar-se face ao que a prescrição não previu (renormalizar); e defender o seu trabalho face à impaciência daqueles que não tem experiência, quer se trate da hierarquia, o cliente ou colegas com outras funções (Davezies, 2005). Para se enfrentar este défice, o coletivo constitui-se como um recurso essencial (ibd.).

Para se poder falar de coletivo de trabalho é necessário satisfazerem-se algumas condições: existirem simultaneamente vários trabalhadores, um trabalho comum, uma linguagem comum, incluindo as regras da profissão e um respeito durável das regras para cada um (Cru, 1998, citado por Cuvelier & Caroly, 2011). De uma forma geral, há atividade coletiva quando os trabalhadores são mutuamente dependentes uns dos outros (Leplat, 1993). O coletivo permite ao trabalhador aprender as regras e ao mesmo tempo economizar-se, proteger-se ou progredir confrontando os seus próprios saberes e estratégias com os dos seus colegas (Pavageau, Nascimento, & Falzon, 2007).

Sabendo que os aspetos do coletivo de trabalho são mencionados e abordados nos estudos ergonómicos, nomeadamente quando se trata das análises das situações de trabalho (Leplat, 1993), expõem-se, de seguida, as modalidades de interação desenvolvidas por De la Garza e Weill-Fassina (2000, citado por Cuvelier & Caroly, 2011), que permitem caracterizar o trabalho coletivo: a cooperação, colaboração e ajuda e entreajuda³.

A colaboração diz respeito a uma atividade coletiva realizada pelos trabalhadores sobre um mesmo objeto com operações diferentes e que se articulam umas com as outras, tendo um objetivo comum a curto ou médio prazo, sem haver necessariamente partilha do mesmo espaço geográfico. Na cooperação, por sua vez, os indivíduos trabalham em conjunto sob o mesmo objeto ou um objeto semelhante com o mesmo objetivo. Esta modalidade implica uma divisão de tarefas entre os atores, em função dos conhecimentos e competências de cada um e conforme as exigências imediatas do trabalho, o estado de saúde de uns e outros ou a força física presente. Por fim, a ajuda e entre ajuda dizem respeito a diferentes grupos de atores e são suscetíveis de aparecer sucessiva e simultaneamente, em função do desenvolvimento da atividade e das diferentes fases do trabalho (ibd.).

Posto isto, a criação e manutenção de um coletivo de trabalho comporta múltiplos benefícios: permite aos indivíduos não estarem isolados, poderem criar zonas de ação dentro e fora das margens de manobra potenciais (Caroly & Clot, 2004), possibilitam a construção de competências e atividades individuais através das regulações coletivas e das ajudas mútuas colocadas em ação para fazer face às variações de estado de cada um (Pueyo, 1999; Gaudart & Pueyo, 2000, citados por Cuvelier & Caroly, 2011; Gaudart & Weill-Fassina, 1999). Reforçando a ideia já apresentada por Davezies (2005), um coletivo profissional é um recurso potencial para o sujeito que trabalha e indispensável para trabalhar, visto que oferece as possibilidades de envolvimento de si na atividade de trabalho (Caroly & Clot, 2004), estando ligado à existência de regras partilhadas, que permitem ‘não carregar sozinho o fardo do trabalho’ e orientam as arbitragens face aos dilemas da atividade (Davezies, 2005) que, por sua vez, permitem aos indivíduos obedecer a um procedimento e transgredi-lo simultaneamente, tendendo a fazer à sua maneira, no aqui e agora (Durrive & Schwartz, 2008). O coletivo constitui assim uma defesa eficaz aos ataques exteriores (Davezies, 2005), nomeadamente a mudanças organizacionais no ensino.

Aludindo à ideia subjacente à noção ergológica ‘arbitragem’, a transgressão das regras corresponde à situação onde o trabalhador viola a regra oficial ou não a aplica (Caroly

³ Ressalva-se que existem outras modalidades de interação, mas apenas se abordam as modalidades necessárias para suportar o presente trabalho.

& Clot, 2004). A reelaboração das regras não se encara como uma rutura da regra e da sua aplicação, mas sim como um modo permanente de regulação para que a regra funcione ou como um modo de elaboração de novas regras (ibd.). Esta reelaboração torna-se possível conforme as margens de manobra disponíveis ou concebidas pelo local de trabalho (ibd.).

Quando a transgressão individual é uma forma de manter a prescrição oficial face ao real, a contribuição individual pode ser vivida como um problema de consciência, aos riscos de desordens graves e simultâneas do corpo e do espírito: a atividade é afetada pelos conflitos dos objetivos (ibd.). Pelo contrário, quando a reelaboração das regras ganha forma numa atividade coletiva, o comprometimento de si mesmo encontra sentido no trabalho com uma resolução dos conflitos de objetivos (ibd.).

O coletivo oferece igualmente aos indivíduos um espaço de expressão, de desenvolvimento e de construção da saúde (Davezies, 2005). Com efeito, o trabalho não pode ser reduzido a uma simples imitação do que fazem os colegas: é face à singularidade das situações que se deve aprender a interpretar, retrabalhar, adaptar (ibd.). Mesmo no quadro do coletivo, as diferenças de estilo permanecem: cada um se inscreve no trabalho com a sua história (ibd.). Esta história associa-se à atividade, que, no sentido ergológico, propõe repensar a maneira como o homem está implicado na história e a produz (Durrive & Schwartz, 2008). Como encruzilhada de debates entre normas antecedentes e constrangimentos e renormalizações a fazer, a atividade é uma matriz incessante de contradições potenciais, sendo que não cessa de “fazer história” (ibd.). Neste seguimento, uma situação de trabalho é histórica, pois não se resume ao que foi previsto (e.g. materiais, procedimentos): há uma infiltração da história (ibd.).

Explorando o contributo de Davezies (2005) mencionado no parágrafo anterior de que diferentes estilos permanecem mesmo num quadro de coletivo, esta ideia traduz-se em dois conceitos: estilo profissional e género profissional (Clot, 2006).

O género profissional, regulador direto das relações profissionais, vincula entre si os que participam de uma situação, os coatores, que conhecem, compreendem e avaliam uma mesma situação da mesma maneira, permitindo assim que se reconheçam num clima (Clot, 2006). É um meio de ação para cada indivíduo, uma história (conservada) de um grupo e uma memória impessoal de um local de trabalho (ibd.). O género existe, de um lado, apreendido na ação pessoal ou coletiva, e, de outro, indexado a uma situação (ibd.). Clot (2006) refere ainda que os géneros são sempre inacabados e é assim que devem ser: “o género é sempre o mesmo e outro, sempre velho e novo ao mesmo tempo. É assim que ele garante a continuidade do trabalho” (Clot, 2006, p.51). Este sistema simbólico apenas

assume a sua forma acabada nas particularidades contingentes e únicas que definem cada situação de trabalho vivida (ibd.).

Por sua vez, o estilo profissional participa da renovação do género profissional, tornando-se a transformação dos géneros num recurso para agir na atividade real. Corresponde às invenções individuais criadas por um trabalhador perante uma situação inesperada, sobre a qual tem de procurar uma solução (Santos, 2006). Em suma, os estilos são a reformulação dos géneros e os géneros o conjunto de estilos e o inverso de estados fixos, sendo que a plasticidade dos géneros depende dos estilos e vice-versa (Clot, 2006).

Perante os aspetos explorados neste subtema, pode considerar-se que o coletivo de trabalho é um recurso, nomeadamente perante a imposição de situações que exigem ajuste por parte dos trabalhadores e para a saúde dos mesmos (Cuvelier & Caroly, 2011; Davezies, 2005; Caroly & Clot, 2004).

1.4. Mudanças organizacionais e a saúde dos professores

Para Canguilhem (2009)⁴, a saúde corresponde a uma “margem de manobra de tolerância às infidelidades do meio” (p.78). O que a caracteriza é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o “normal momentâneo” (p.77), de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas. Assim, é mais do que um estado, como o assume a Organização Mundial da Saúde. É um processo de construção (Falzon, 1996), que resulta de mudanças contínuas entre o indivíduo e o ambiente físico (Pavageau, Nascimento, & Falzon, 2007; Canguilhem 2009). Esta ideia da relação indivíduo-ambiente é vista como uma polaridade dinâmica por Canguilhem (2009). Esses dois pólos devem ser considerados para se analisar a saúde: de um lado os indivíduos e de outro o meio em que vivem, e o modo como cada um dos pólos afeta o outro (ibd.). Para Canguilhem (1990, citado por Brito, 2011), o meio é sempre infiel, ou seja, instável, adverso, sendo a saúde uma margem de tolerância a essas infidelidades e a capacidade dos indivíduos individual e coletivamente criarem novas normas, ou seja, agirem sobre o meio (ibd.). O homem só se sente de boa saúde não apenas quando está adaptado ao meio e às suas exigências, mas também quando se sente capaz de seguir novas normas de vida (Canguilhem, 2009).

De acordo com Davezies (1997) a conceção de saúde integra a dimensão da liberdade (mais sob o plano individual) e o respeito da pluralidade (sob o plano coletivo). As boas

⁴ Referência original de 1966.

condições de saúde dos trabalhadores contribuem para limitar o absentismo e indisponibilidade, e são um fator de desempenho (ibd.). Por outro lado, aspetos como o trabalho impedido geram não tão boas condições de saúde física (como, insatisfação, *stress* (Clot, 2006), frustração, sentimento de mau desempenho), de saúde cognitiva e psíquica (Pavageau, Nascimento, & Falzon, 2007). Estes são os resultados de diversas fontes de impedimento no trabalho: dispositivos mal adaptados à tarefa, interfaces inconvenientes ou incoerentes, sistemas que favorecem o erro, organização do trabalho deficiente, etc. (Clot, 2006). A par disto, se a gestão for *top-down*, ou seja, do topo da hierarquia para a base, o trabalho implícito, que a cooperação entre trabalhadores requer, é desvalorizado e poderão surgir problemas de saúde (Scheller, 2010).

A referida desvalorização da cooperação entre trabalhadores pode ser associada ao não-reconhecimento da profissão, existindo, eventualmente, uma precariedade subjetiva nos trabalhadores, neste caso, nos professores (Motard, 2013). Estes profissionais investem insistentemente no seu trabalho para lidar com as reformas, dar-lhe significado e consistência, criar conteúdos, abordagens, suportes, mas esses investimentos não são reconhecidos (ibd.). Todos (professores efetivos ou contratados) de certa forma sentem precariedade subjetiva em relação ao futuro, ao não reconhecimento do seu trabalho real, dos seus esforços, do seu investimento individual e coletivo (ibd.). O combate a esta situação passa pelo reconhecimento do trabalho por parte da hierarquia, dos colegas, entre outros, revelando-se como fontes de satisfação (ibd.).

Na perspetiva da psicodinâmica do trabalho, o reconhecimento surge como um elemento importante para a preservação da saúde mental (Ferreira, 2011) e para que a inteligência astuciosa⁵ seja acionada pelos trabalhadores (Dejours, 1993). O trabalhador espera que, ao contribuir, encontre também uma retribuição para a sua atividade (Dejours, 1993). Este reconhecimento [simbólico] ocorre mediante julgamentos de utilidade e de originalidade acerca do trabalho, proferidos pelos superiores hierárquicos (e.g. no caso da escola, a coordenação do estabelecimento ou o Ministério da Educação), e julgamento de beleza, fornecidos pelos pares (e.g. outros professores) (ibd.). Quando os sujeitos são reconhecidos pelo seu trabalho, dá-se uma mobilização subjetiva que faz com que estes se sintam ativos para utilizar não apenas a sua inteligência prática (no sentido de construir os

⁵ Inteligência do corpo, impulsionada pela astúcia, que está no cerne do trabalho, ativa em todas as atividades de trabalho (Dejours, 1993).

melhores recursos para aumentar a eficiência do trabalho), mas também para procurar significado na realização das suas tarefas (ibd.).

Dirigindo-nos para a conclusão deste enquadramento teórico, pode então rematar-se que trabalhar não é jamais executar mecanicamente uma prescrição (Motard, 2013; Davezies, 2005; Faïta & Saujat, 2010; Davezies, 1993). Perante a atividade de trabalho real, que se define pela mobilização manual e intelectual a cada instante por parte do trabalhador (Clot, 2006), fazer o seu trabalho não ocorre pela via da passividade, da simples execução, mas sim por uma via associada à criatividade, à obrigação de escolher entre possibilidades para fazer face à situação, à manutenção do trabalho, ao poder ser reconhecido, ao resistir às prescrições absurdas ou aberrantes (Dugué & Baunay, 2013). Fazer o seu trabalho implica micro-escolhas, face às quais cada trabalhador está constantemente confrontado na sua atividade de trabalho, alternativas (Durrive & Schwartz, 2008), arbitragens (Faïta & Saujat, 2010; Durrive & Schwartz, 2008), juntamente com um coletivo, tentando manter assim a sua saúde e bem-estar (Clot, 2006). Não é jamais suficiente fazer como é dito (Davezies, 1993). Não é suficiente aplicar as instruções (ibd.). Não é suficiente mobilizar a inteligência teórica (ibd.). É necessário recorrer à interpretação, improvisação, astúcia e ‘fazer batota’ (ibd.). É necessário apelar à inteligência prática, à inteligência da ação (ibd.). Contudo, o recurso à inteligência prática apenas se torna possível quando os trabalhadores são capazes de partilhar regras e valores e estabelecem laços de confiança e cooperação entre si (Dejours, 1993).

No momento de uma mudança organizacional e de implementação de uma reestruturação curricular, os trabalhadores (professores) envolvem a sua subjetividade, extraem em si mesmos e no coletivo de trabalho os recursos que lhes permitem implementar as reformas na totalidade, adaptando-se aos ambientes que dispõem e à realidade onde se inserem (Motard, 2013). Essa mobilização pessoal e envolvimento motivado pelo desejo de fazer bem o seu trabalho, tem um custo em termos de saúde que não deve ser uma questão a menosprezar (ibd.).

Tendo em conta o trabalho real e concreto, as reformas não se aplicam nunca tal e qual: há uma criatividade do trabalho que faz com que os trabalhadores, tanto coletivamente como individualmente, façam melhor do que era inicialmente previsto (ibd.).

Por fim, foi perante os conceitos teóricos abordados que o presente trabalho se desenvolveu e no qual incidirá, fazendo jus ao presente enquadramento teórico através da exemplificação prática com o trabalho de campo desenvolvido e apresentado e discutido nos capítulos que se seguem.

II. Metodologia

“É preciso partir da análise dos obstáculos da atividade dirigida e buscar compreender como os sujeitos tentam escapar a esse empecilho”
- Clot, 2006, p.99

2.1. Objetivos do estudo e questões de investigação

Para ajudar a estruturar o trabalho desenvolvido tornou-se pertinente criar objetivos e questões de investigação coerentes com a temática que se pretendia estudar. Partindo do geral para o particular, foi definido um objetivo geral (OG), quatro objetivos específicos (OE) e questões de investigação (QI) associadas aos objetivos específicos (cf. Quadro 1). Pretende-se que, através da obtenção das respostas às questões de investigação, se cumpram os objetivos específicos, permitindo assim alcançar o objetivo geral da presente investigação.

Quadro 1. Objetivos e questões de investigação definidos para o estudo.

Compreender e dar visibilidade ao impacto das mudanças organizacionais no ensino na atividade de trabalho dos professores do grupo de Educação Visual e Tecnológica. (OG)

1. Identificar as mudanças organizacionais que ocorreram ao longo dos anos de serviço dos professores e que foram significativas para a sua atividade de trabalho. (OE)

a. Quais as mudanças organizacionais que os professores consideram significativas na alteração da sua atividade de trabalho? (QI)

2. Compreender como foram percebidas as mudanças organizacionais realizadas nos últimos anos no GEVT e o impacto identificado na atividade de trabalho dos professores.

a. Quais as alterações ocorridas, nos últimos anos, na atividade de trabalho dos professores do GEVT, derivadas de mudanças organizacionais?

b. Foram criadas estratégias pelos professores para a regulação da atividade de trabalho? Quais?

c. Qual o impacto destas mudanças na condição de vida pessoal e saúde dos professores?

d. Qual o papel do coletivo de trabalho perante as mudanças organizacionais?

3. Identificar as alterações ocorridas nos documentos prescritos que acompanharam diacronicamente as mudanças organizacionais dos últimos anos no GEVT.

a. Quais as alterações realizadas nos documentos prescritos com as mudanças organizacionais dos últimos anos no GEVT?

b. Qual a perspetiva dos professores perante as alterações nos documentos?

4. Caracterizar o papel das associações de professores do GEVT.

a. Qual o papel das associações de professores do GEVT?

5. Compreender o papel do reconhecimento dos professores do GEVT.

a. Qual a perspetiva dos professores face à sua profissão?

2.2. Participantes do estudo

O estudo conta com a participação de quatro professores do 2ºciclo do ensino básico, das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica⁶, de uma escola básica pública da cidade do Porto, selecionada por conveniência. Previamente à seleção dos professores participantes, houve um primeiro contacto com a coordenação da escola para conhecimento do número de professores de EV e ET a trabalhar na escola (5 professores). Perante as informações encontradas, o trabalho desenvolveu-se com os professores que se voluntariaram, em função dos objetivos do estudo.

Optou-se por se desenvolver o trabalho numa escola apenas, por forma a se obter um trabalho mais aprofundado, e para facilitar o desenvolvimento de uma relação de confiança com os professores, o que, por sua vez, permitiu o acesso a documentação, a observação de aulas e à própria aceitação de participação no estudo.

Apresentando e caracterizando os professores participantes, o estudo conta então com três professores do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 38 anos e os 50 anos de idade. Todos realizaram a sua formação académica na Escola Superior de Educação (ESE) e são professores pertencentes a quadro de agrupamento de escola⁷, com experiência profissional que varia entre os 17 e os 23 anos de serviço. No quadro que se segue encontram-se estas informações discriminadas pelos professores, bem como algumas outras que os caracterizam:

Quadro 2. Caracterização geral dos professores participantes do estudo.

| Participante ⁸ | Sexo | Idade | Estado Civil/Filhos | Formação Académica | Experiência Profissional (anos) | Contrato de trabalho |
|---------------------------|-----------|---------|----------------------|--------------------|---------------------------------|----------------------|
| Prof. A | Feminino | 38 anos | Solteira, sem filhos | ESE | 17 anos | Efetivo |
| Prof. B | Feminino | 46 anos | Casada, com filhos | ESE | 22 anos | Efetivo |
| Prof. C | Feminino | 41 anos | Solteira, com filhos | ESE | 19 anos | Efetivo |
| Prof. D | Masculino | 50 anos | Casado, com filhos | ESE | 23 anos | Efetivo |

⁶ Pertencente ao grupo de recrutamento 240 – Educação Visual e Tecnológica (Decreto-Lei n.º 27/2006).

⁷ Designação para os professores efetivos (Decreto-Lei n.º 35/2003).

⁸ Por questões de confidencialidade das informações e anonimato dos participantes, atribuiu-se uma letra a cada professor para identificação.

2.3. Instrumentos utilizados para a recolha de informação

Para a obtenção das informações necessárias e prossecução dos objetivos estipulados, e tendo em conta as bases da análise da atividade de trabalho, foram utilizados como instrumentos de recolha de informação: um guião de entrevista individual, um quadro de devolução da entrevista, o *software* Actogram Kronos (versão 2)⁹ e documentação.

2.3.1. Guião de entrevista

Com base na análise documental e observação naturalista realizada nos primeiros momentos de inserção na escola e de contacto com os professores, elaborou-se um guião de entrevista comum para as entrevistas individuais a realizar com cada um dos quatro professores (cf. Anexo 1). Este guião foi elaborado tendo em conta as questões de investigação e os objetivos que se pretendiam alcançar, dividindo-se assim em sete partes: I. Caracterização do professor; II. Mudanças organizacionais em relação à disciplina de EVT; III. Papel das Associações de EVT; IV. Descrição da atividade de trabalho; V. Constituição de agrupamentos de escola; VI. Impacto das mudanças organizacionais na saúde; VII. Finalização da entrevista. Apesar de ser longo, o guião foi utilizado de forma a permitir a realização de uma entrevista semiestruturada, isto é, as questões elaboradas apenas foram utilizadas para guiar o discurso do participante, sendo que, por vezes, não foi possível ou necessário realizá-las a todas (os professores antecipavam-nas), e, outras vezes, surgiam novas questões no momento (não planeadas).

2.3.2. Quadro de devolução da informação

Após a realização, transcrição e análise das primeiras entrevistas individuais, foi feita uma análise de conteúdo ‘superficial’ das entrevistas, tendo sido as verbalizações agrupadas e sintetizadas num quadro com cinco tópicos: Percurso académico e profissional; Formação contínua; Mudanças organizacionais; Papel da APEVT; Perspetivas face ao seu papel como professor (cf. Anexo 2).

A opção de se devolver as informações aos professores em quadro deveu-se ao facto de se considerar que este seria um formato que facilitaria a explicação e exploração da informação recolhida, recolha de novas informações e compreensão por parte dos

⁹ Kerguelen, 2013.

professores da organização dada às informações, apropriando-se, estes, melhor da informação, pois tinham perante si um suporte visual da entrevista.

A par de cada quadro de devolução, a estudante suportou-se de um documento *Word*, criado pela mesma, com as verbalizações, do professor em questão, agrupadas consoante os 5 tópicos do quadro, para ajudar na contextualização da sistematização efetuada.

2.3.3. Actogram Kronos (versão 2)

Para registo da atividade dos professores, no que respeita aos seus deslocamentos em contexto de sala de aula, utilizou-se o *software* Actogram Kronos (versão 2). Este é um programa para Windows e MAC OS destinado a tratar as observações, feitas a uma atividade de trabalho, de forma cronológica, ou seja, com registo da data e hora das variáveis selecionadas (e.g. deslocamentos, mudanças de posturas, interrupções da atividade, mudança de tarefa). Permite obter gráficos da variável da atividade que foi observada, bem como estatísticas referentes às durações e frequências da variável de estudo (Kerguelen, 2013).

A opção de se analisar a variável dos deslocamentos dos professores em aula baseou-se em dois motivos: pelas primeiras observações livres que se fizeram, nas quais se pôde verificar que havia muita movimentação do professor pela sala, algo que se considerou um aspeto pertinente da atividade de trabalho; e para compreender melhor, em contexto de sala de aula, as mudanças organizacionais analisadas.

2.3.5. Documentação

Para melhor compreender as mudanças organizacionais, as informações recolhidas nas entrevistas e observações de aulas, efetuou-se uma análise dos documentos relacionados com a atividade de trabalho destes professores e das mudanças organizacionais no sistema de ensino português. O acesso aos documentos deu-se por via da internet e através dos professores, não tendo sido possível obter de todos os mesmos documentos (cf. Anexo 3, para conhecimento da lista de documentos consultados e analisados).

2.4. Procedimento

Tal como Clot (2009) refere que é necessário partir da análise dos obstáculos que se apresentem à atividade dirigida dos trabalhadores, procurando compreender como superam essa situação, assim se fez, para o presente estudo. Posto isto, descreve-se, de seguida, o processo de recolha e tratamento da informação obtida.

2.4.1. Recolha e Tratamento da Informação

O trabalho de campo decorreu ao longo do ano letivo 2013/14. Durante este período procedeu-se à análise de documentos como legislação, horários de trabalho dos professores, manuais, programa e metas das disciplinas, entre outros (cf. Anexo 3).

Após uma primeira análise da problemática, um período de conhecimento do funcionamento da escola e após a solicitação de participação dos professores, realizaram-se as entrevistas individuais, tendo como suporte o guião da entrevista. As entrevistas foram agendadas individualmente: duas das entrevistas decorreram no mês de novembro de 2013 e as outras duas em janeiro de 2014. Todas elas foram gravadas em áudio, com a respetiva autorização dos participantes (que assinaram uma declaração de consentimento informado - cf. Anexo 4), e posteriormente transcritas na íntegra para ficheiro *Word*, possibilitando o início da análise de conteúdo - uma leitura pormenorizada e uma análise superficial, que permitiu elaborar o quadro de devolução para cada professor, originando-se um novo agendamento individual com cada professor, que decorreu nos meses de janeiro, fevereiro e março. Neste segundo encontro, novamente gravado em áudio e transcrito na íntegra, apresentou-se aos professores, com o suporte do quadro, a informação recolhida na entrevista, explorando-se alguns aspetos e recolhendo-se nova informação, recorrendo-se também ao documento *Word* elaborado com base nas verbalizações. Este documento serviu apenas para identificar as verbalizações que necessitavam de esclarecimentos.

Importa ressaltar que, quer as entrevistas quer as devoluções foram realizadas na escola, em diferentes locais, conforme os espaços disponíveis, e em períodos diferentes, conforme a disponibilidade dos professores. Apresenta-se, de seguida, a sistematização das datas exatas e duração das entrevistas individuais e respetivas devoluções.

Quadro 3. Registo das datas e duração das primeiras entrevistas individuais e respetivas devoluções.

| Participantes | Data | Duração |
|---------------|-------------------------------------|---------|
| Prof. A | 1ª Entrevista: 7 de novembro, 2013 | 1h |
| | Devolução: 21 de janeiro, 2014 | 1h10m |
| Prof. B | 1ª Entrevista: 28 de novembro, 2013 | 2h30m |
| | Devolução: 15 de janeiro, 2014 | 1h10m |
| Prof. C | 1ª Entrevista: 14 de janeiro, 2014 | 1h40m |
| | Devolução: 17 de fevereiro, 2014 | 1h50m |
| Prof. D | 1ª Entrevista: 27 de janeiro, 2014 | 2h |
| | Devolução: 11 de março, 2014 | 1h20m |

Relativamente às observações feitas às aulas dos professores, ao longo do ano letivo realizaram-se no total nove, a aulas de EV e ET, com objetivos diferentes: as observações realizadas em dezembro foram destinadas a compreender melhor a atividade e o que os professores mencionavam nas entrevistas - observações livres -, e as de maio foram realizadas com o intuito de registar os deslocamentos dos professores com recurso ao Actogram Kronos (versão 2), no qual se criaram as categorias necessárias e respetivas plantas das salas de aula, para se proceder ao registo em tempo real. Com base nesse registo puderam utilizar-se, para análise, as tabelas estatísticas e os gráficos referentes a cada observação. De seguida, apresenta-se um cronograma do trabalho de campo realizado para prossecução do estudo.

Quadro 4. Cronograma do trabalho de campo desenvolvido no âmbito do estudo.

| 2013 | | | | - | 2014 | | | |
|------|------|----------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|
| set. | out. | novembro | dezembro | janeiro | fev. | março | abril | maio |
| | | Prof. A | Prof. B | Prof. C | Prof. C | Prof. D | | Prof. A |
| | | Prof. B | Prof. B | Prof. B | | | | Prof. A |
| | | | Prof. A | Prof. A | | | | Prof. B |
| | | Prof. A | Prof. D | | | | Prof. B | |
| | | | | | | | Prof. D | |
| | | | | | | | | |

Legenda:

Período de adaptação à escola

Recolha e análise documental

Entrevista individual

Devolução da entrevista

Observações de aulas (ET)

Observações de aulas (EV)

Após os segundos encontros com os professores (momento de devolução da entrevista), deu-se continuidade à análise de conteúdo iniciada, para aprofundar as informações das entrevistas e tratamento das informações das devoluções. Esta foi desenvolvida com base nas transcrições (8 transcrições no total) e como contributo para responder às questões de investigação.

A opção de selecionar a análise de conteúdo como instrumento metodológico prendeu-se com o facto de que este instrumento parte do pressuposto de que por trás do discurso aparente, simbólico e polissémico, existe um sentido a explorar (Godoy, 1995).

Por forma a se compreender melhor o procedimento de todo o trabalho desenvolvido em consonância com as três fases fundamentais da análise de conteúdo - pré-análise,

exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2011)
- apresenta-se a convergência criada entre essas três fases e o trabalho desenvolvido:

Quadro 5. Síntese do cruzamento das fases do processo de análise de conteúdo com o trabalho desenvolvido.

| Pré-análise (1) |
|--|
| Seleção dos documentos a analisar (constituição do <i>corpus</i> , respeitando as regras da exaustividade, homogeneidade e pertinência [Bardin, 2011]); Definição dos objetivos e questões de investigação; Transcrição das 1ª entrevistas e respetiva leitura « <i>flutuante</i> »; Transcrição das devoluções de entrevista; Observações das aulas e registos dos deslocamentos dos professores. |
| Exploração do material (2) |
| Análise dos documentos (cf. Anexo 3); Criação do sistema de categorias; Criação das unidades de conteúdo (em excertos de frases, frases e parágrafos); Registo da frequência das unidades de conteúdo por professor. |
| Tratamento dos resultados, inferência e interpretação (3) |
| Descrição dos resultados (com criação de gráficos, quadros, figuras) e discussão dos mesmos; Reflexões sobre os objetivos. |

2.4.2. Descrição do sistema de categorias

Recorrendo à fase da exploração do material, do processo de análise de conteúdo, elaborou-se um sistema de categorias, com base nas transcrições das entrevistas individuais e dos respetivos momentos de devolução. Este sistema de categorias, desenvolvido com o intuito de responder às questões de investigação e atingir os objetivos do estudo, é composto por cinco categorias de primeira ordem (ou gerais), respetivas categorias de segunda e terceira ordem (ou subcategorias) e os indicadores para cada subcategoria. Assim sendo, a categoria 1 “*Caracterização das mudanças organizacionais*”, engloba, em detalhe, a reestruturação curricular de 2012, as estratégias de regulação desenvolvidas pelos professores para lidarem com as mudanças, as implicações das mudanças nas condições de vida pessoal e de saúde associadas ao trabalho e ainda outras mudanças organizacionais significativas. A categoria 2 “*Trabalhos desenvolvidos em sala de aula*”, contém os trabalhos desenvolvidos em sala de aula antes, durante e após a reestruturação de 2012, ou seja, na época dos TM, da EVT e da EV e ET, e as ferramentas e materiais utilizados durante as três épocas. Na categoria 3 “*Documentação*”, reúne-se a informação referente aos documentos formais utilizados pelos professores para a execução da disciplina de EVT e posteriormente em EV e ET, e respetivas alterações percebidas pelos professores na passagem de uma disciplina para as outras. A categoria 4 “*Papel da APEVT*”, inclui o papel desempenhado pela APEVT, em particular nos momentos de mudanças organizacionais que afetam os professores desta área disciplinar. Por fim, a categoria 5 “*Perspetiva face à profissão*”, engloba a opinião que os professores participantes têm acerca do seu papel

enquanto professores do GEVT. A criação das categorias obedeceu ao critério de categorização semântico (categorias temáticas), ou seja, os assuntos agrupam-se por temas em cada categoria (e.g. temas relativos ao par pedagógico agrupam-se na subcategoria “eliminação do par pedagógico”).

Para facilitar a compreensão do sistema de categorias desenvolvido, este é apresentado, de seguida, esquematicamente:

Quadro 6. Esquematização do sistema de categorias criado para prossecução da análise de conteúdo das entrevistas e respetivas devoluções.

| Categoria Geral (1ª ordem) | Subcategoria¹⁰ (2ª ordem) | Subcategoria (3ª ordem) |
|--|---|---|
| 1. Caracterização das mudanças organizacionais | 1.1. Eliminação do par pedagógico | 1.1.1. Papel do par pedagógico |
| | | 1.1.2. Mudanças que surgiram (p.p.) |
| | | 1.1.3. Estratégias de regulação (p.p.) |
| | 1.2. Eliminação da disciplina de EVT | 1.2.1. Mudanças que surgiram (EVT – EV e ET) |
| | | 1.2.2. Estratégias de regulação (EVT – EV e ET) |
| | 1.3. Condições de vida pessoal e saúde associadas ao trabalho | 1.3.1. Problemas de foro emocional |
| | | 1.3.2. Problemas de foro físico |
| | | 1.3.3. Conciliação da esfera profissional e pessoal |
| | 1.4. Outras mudanças organizacionais significativas | 1.4.1. Outras mudanças organizacionais significativas |
| | | 1.4.2. Impacto das mudanças no trabalho |
| 2. Trabalhos desenvolvidos em sala de aula | 2.1. Época dos TM (antes EVT) | 2.1.1. Materiais/Ferramentas utilizadas (TM) |
| | 2.2. Época da EVT (durante EVT) | 2.2.1. Materiais/Ferramentas utilizadas (EVT) |
| | 2.3. Época da EV e ET (após EVT) | 2.3.1. Materiais/Ferramentas utilizadas (EV e ET) |
| 3. Documentação | 3.1. Documentação da EVT | |
| | 3.2. Alterações com a implementação da EV e ET | |
| 4. Papel da APEVT | 4.1. Papel desempenhado pela APEVT | |
| 5. Perspetiva face à profissão | 5.1. Perspetiva face à profissão de professor | |

¹⁰ Cf. Anexo 5 para definições operacionais das subcategorias.

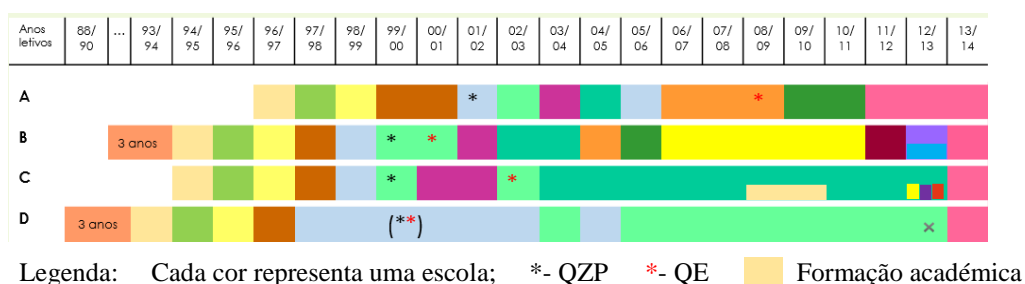
III. Resultados e Discussão

“Trabalhar é sempre enfrentar uma heteronomia do objeto e da tarefa.”
- Clot, p.95, 2006.

3.1. Caracterização do percurso profissional dos professores

Para uma melhor compreensão dos diversos resultados obtidos, começar-se-á por apresentar uma caracterização de cada professor, no que respeita aos seus percursos profissionais (cf. Figura 1), informações obtidas nas entrevistas individuais e devoluções.

Figura 1. Cronograma dos percursos profissionais de cada professor.



Pela análise da figura, pode verificar-se que os percursos idiossincráticos destes professores espelham a instabilidade macroscópica que se vive no sistema de ensino português. Todos os professores estiveram entre um mínimo de um ano numa escola (prof. A, B, C, D) e o máximo de 10 anos consecutivos (apenas a prof. C). Nos últimos anos, todos mudaram de escola, consequência das mudanças organizacionais instauradas.

Analisando brevemente o percurso profissional de cada professor, percebe-se que a prof. A, com 38 anos de idade, lecionou em 10 escolas básicas ao longo de 17 anos de serviço como professora de EVT (e agora EV e ET), sendo 3 o máximo de anos numa escola e tendo vinculado em 2001/2002 a QZP, passando em 2008/09 a pertencer a um QAE. Em relação às disciplinas, em 2013/14, leciona pelo segundo ano as novas disciplinas implementadas - EV e ET.

A prof. B, tem 46 anos de idade, lecionou durante 3 anos no 2º ciclo antes de realizar a sua licenciatura em ensino de EVT na ESSE, e, após conclusão da licenciatura, prosseguiu a sua profissão como professora de EVT, vinculando a QZP em 1999/00, e, no ano seguinte, integrou um QAE. Ao longo dos seus 22 anos de serviço trabalhou em 15 escolas, sendo 5 o máximo de anos de permanência numa escola.

A prof. C, de 41 anos de idade, licenciou-se em ensino de EVT pela ESE, tal como as suas colegas A e B, terminando no mesmo ano que a prof. B (1995), ficando em QZP em 1999/00, passando, em 2002/03, para QAE. Ao longo dos seus 19 anos de serviço esteve em 11 escolas no total, tendo, no entanto, permanecido 10 anos numa mesma escola. Este ano (2013/14) a professora está sem turmas atribuídas, numa situação que se apelida de horário-zero¹, tendo atividades educativas² no seu horário.

O prof. D, professor mais velho, com especialização nas artes gráficas, lecionou na época dos TM durante três anos, tendo depois frequentado a ESE e terminado o seu curso no ano de 1994, ano em que começou a lecionar como professor de EVT. Ao longo dos seus 24 anos de serviço, esteve em 6 escolas, vinculando a QZP e depois a QAE na quarta escola após a sua formação na ESE (não foi possível obter o ano exato) e o máximo numa escola foi 6 anos consecutivos. O presente ano letivo é o primeiro ano em que está a lecionar as disciplinas de EV e ET.

No que concerne à formação contínua, todos os professores frequentaram ações de formação ao longo dos seus anos de serviço (e.g. técnicas artesanais, gravura em pedra, quadros interativos), pelo menos, o mínimo obrigatório por ano (25h).

As alterações de escola durante os percursos dos professores, são bem visíveis na análise da Figura 1, pois cada cor corresponde a uma escola. Este aspeto associa-se também aos pedidos de destacamento de escola (por motivos de aproximação à residência, motivos de saúde) que os professores fazem, pois, por vezes, ficam colocados em escolas, longe da sua residência (distrito do Porto), como, por exemplo, uma situação em que a colocação foi no Algarve. Esta visão é interessante, pelo facto de que parece que apesar de os professores pertencerem a um QAE já não têm garantias de terem lugar na escola onde ficaram efetivos, criando, este panorama, insegurança e instabilidade na situação profissional dos professores. Portanto, um aspeto que se poderia associar ocorrer no início de carreira de um docente, vê-se presente em profissionais com mais de vinte anos de trabalho.

¹ Aplica-se a professores de quadro, que não têm componente letiva atribuída (Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho).

² O MEC define como atividades educativas: aulas de substituição, atividades em salas de estudo, clubes temáticos, atividades oficinais, entre outros (Despacho n.º 17 387/2005, de 12 de agosto).

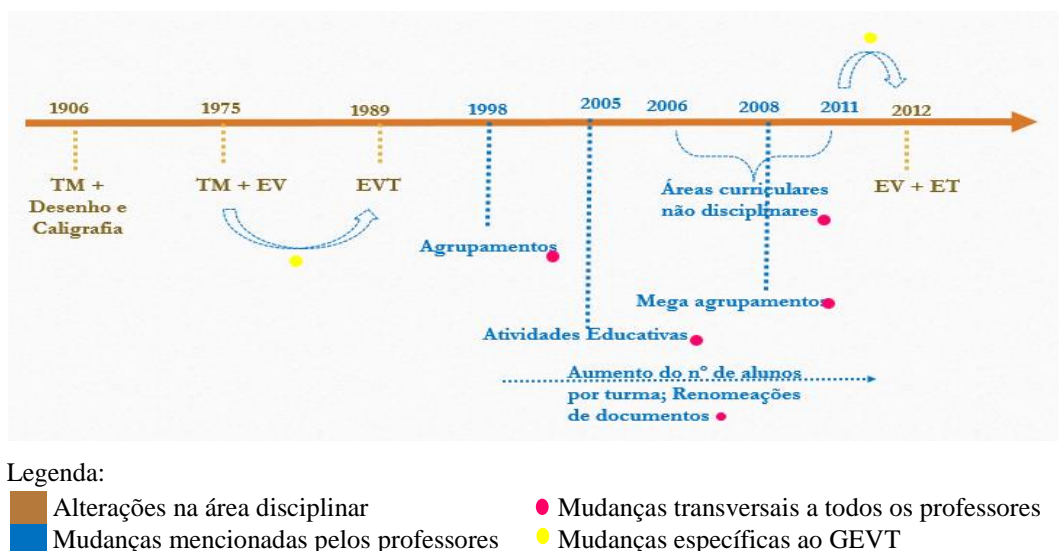
3.2. Resposta às questões de investigação

Para apresentar uma resposta às questões de investigação propostas (cf. Quadro 1, *Metodologia*), recorreu-se ao sistema de categorias criado (cf. Quadro 6, *Metodologia* e Anexo 6), às observações das aulas dos professores e à análise dos documentos que se fez. De seguida, serão, então, respondidas cada uma das questões de investigação propostas.

3.2.1. Resposta à questão de investigação 1.a.³: *Quais as mudanças organizacionais que os professores consideram significativas na alteração da sua atividade de trabalho?*

Ao longo dos anos de trabalho, os professores vivenciaram várias mudanças organizacionais significativas para o desempenho da sua atividade de trabalho [recurso às subcategorias 1.1 “*Eliminação do par pedagógico*”, 1.2. “*Eliminação da disciplina de EVT*”, 1.4.1. “*Outras mudanças organizacionais significativas*” e 1.4.2. “*Impacto das mudanças no trabalho*”]. As mudanças referidas pelos professores ao longo das entrevistas, complementadas pela análise de documentos que permitiram, nomeadamente, confirmar as datas de entrada em vigor das alterações podem ser observadas na figura que se segue:

Figura 2. Cronologia das mudanças mencionadas pelos professores.



³ As QI identificam-se neste capítulo com o número do OE e a respetiva alínea que corresponde à QI, apresentado no Quadro 1, do capítulo *Metodologia*.

Os professores identificaram, no total, oito mudanças organizacionais, que aconteceram nas duas últimas décadas. A Figura 2, representa essas mudanças cronologicamente, distinguindo-as entre:

(1) As que afetam diretamente a sua área disciplinar (assinaladas a amarelo): eliminação das disciplinas de TM e EV e introdução da EVT⁴ (1 verbalização⁵), que acarretou a alteração na carga horária (4) de uma divisão em horas para blocos de 90 minutos e de 45 minutos; a eliminação do par pedagógico e da disciplina de EVT, que foi substituída por EV e ET, novamente com alteração na carga horária semanal (90 minutos para cada);

(2) As que têm um carácter transversal a todas as áreas disciplinares e a todos os professores (assinaladas a rosa): o surgimento dos agrupamentos de escola e agregação de agrupamentos de escola (1); a introdução de atividades educativas para completar o horário de trabalho (6), como os clubes, o trabalho na biblioteca, as aulas de substituição, sala de acompanhamento ao aluno, entre outros, dependendo da oferta da escola; a implementação e posterior eliminação das áreas curriculares não disciplinares⁶ (11); a renomeação de documentação prescrita (1), como por exemplo alteração do nome do Projeto Curricular para Plano de Trabalho de Turma, com algumas ligeiras alterações de conteúdo também; e o aumento do número de alunos por turma (2).

Apesar de nem todos os professores terem mencionado todas as mudanças, é de salientar que aquelas que se referem à eliminação das áreas curriculares não disciplinares, à introdução de atividades educativas para completar o horário de trabalho e à reestruturação curricular 2012 foram referidas pelos quatro professores.

Relativamente a esta última - reestruturação curricular 2012 -, que terá um lugar de destaque neste trabalho, tanto ao longo das entrevistas, como nas devoluções e observações das aulas pôde reparar-se que foi uma mudança de grande significado para os professores pelas diferentes e recentes implicações que têm na reorganização da sua atividade (como será evidenciado em seguida).

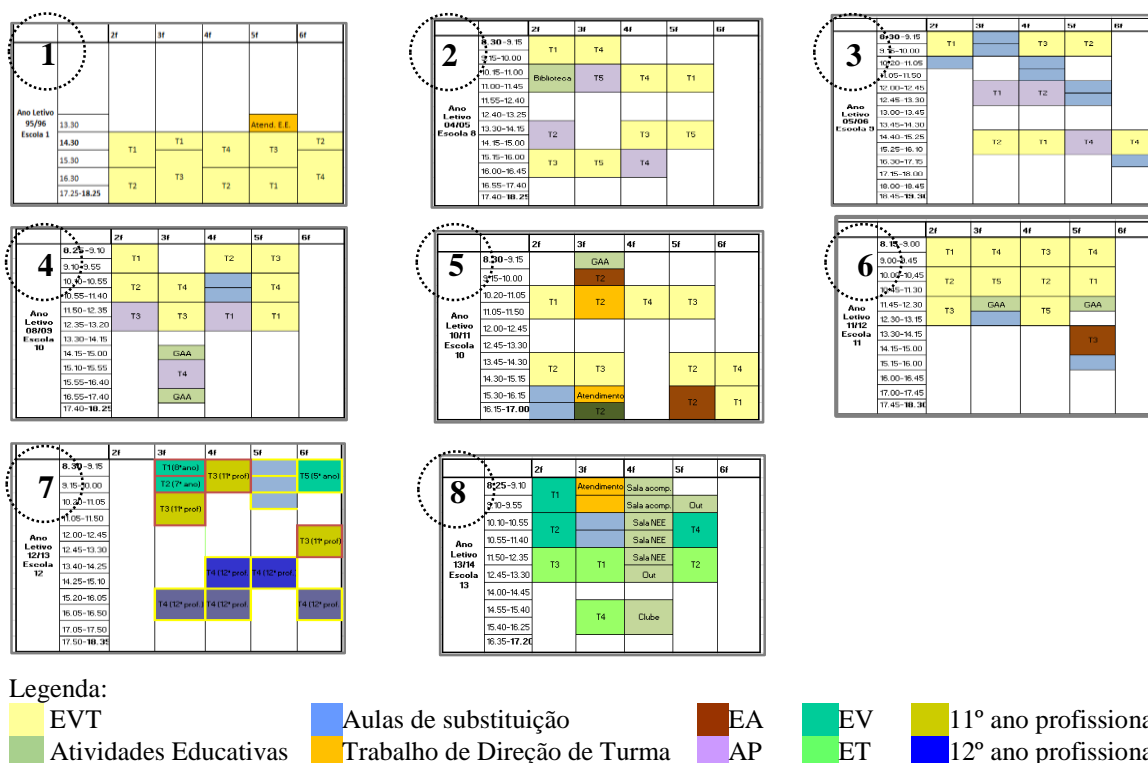
Ainda no que se refere às mudanças mencionadas, é possível, visualizá-las, de uma outra forma: pela análise dos horários que uma das professoras foi tendo ao longo dos seus anos de serviço. Na figura que se segue, representam-se alguns horários da prof. B, nos quais estão presentes as mudanças indicadas pelos professores.

⁴ Reestruturação Curricular 2012 (Comunicado do MEC, 26/03/2012), que atingiu várias áreas disciplinares.

⁵ Daqui em diante, cada número apresentado entre parêntesis após um indicador corresponde ao número total de verbalizações dos professores que abordaram o assunto em questão (cf. Anexo 6).

⁶ Com exceção da Formação Cívica, que ainda se encontra em vigor.

Figura 3. Representação cronológica dos horários de trabalho da prof. B⁷.



Podemos verificar pelos horários expostos que, ao longo do tempo, estes vão diferindo consideravelmente, quer em termos de ocupação (manhãs, tardes, dias livres), quer em termos de tarefas (introdução de aulas de substituição, de AP e EA, sala de acompanhamento, clubes, trabalho na biblioteca [‘out’]).

Sabendo que cores distintas representam tarefas distintas, uma análise à mancha de cores permite, desde logo, perceber que o número de cores vai aumentando até ao ano letivo 2012/13, alterando-se, no ano seguinte, o esquema de cores pela introdução das novas disciplinas – EV e ET. O aumento das cores ao longo dos anos representa precisamente o resultado das mudanças organizacionais implementadas, passando a ser possível visualizar aquelas consideradas, em entrevista, pelos professores como significativas: as aulas de AP e EA (cf. horário 2 a 6, Figura 3), as aulas de substituição (cf. horários 3 a 8, Figura 3), o apoio aos alunos (cf. horário 4, 5, 6 e 8, Figura 3), os clubes (cf. horário 8, Figura 3) e trabalho de biblioteca (cf. horário 2 e 8, Figura 3). No horário 7 (ano letivo 2012/13), pode também observar-se uma outra mudança resultante da criação dos Mega agrupamentos. Em concreto, pode-se constatar as duas escolas entre as quais a prof. B tinha de se deslocar. No horário 8 (ano letivo 2013/14) é interessante salientar que à quarta-feira a professora está na escola,

⁷ Por motivos de espaço apenas se apresentam no presente trabalho os horários significativos para análise.

mas não dá aulas, estando o dia inteiro a realizar tarefas atividades educativas, como por exemplo o clube, o trabalho na biblioteca e a sala de acompanhamento que pode ou não ter alunos, dependendo de se os professores dirigem para lá alunos.

Todas estas mudanças mostram-se significativas para os professores, porque foram percecionadas como tendo contribuído para o aumento do trabalho e do tempo a trabalhar (7), para a alteração do modo de trabalhar aquando da passagem dos TM e EV para a EVT (4), aumento das burocracias (1), ou seja, documentos para preenchimento (seja justificações de faltas, participações, atas), e ainda o pouco aproveitamento das aulas de substituição (1). Esta última, apesar de ter sido mencionada apenas uma vez nas entrevistas, merece um lugar de destaque na análise, pela qualidade emotiva das verbalizações dos professores aquando informalmente falavam sobre elas. O facto de os professores terem esta componente no seu horário implica que naquelas horas têm de estar disponíveis na escola para o caso de serem chamados a substituir um colega em falta. Isto, por sua vez, significa que pode acontecer (e acontece) os professores não serem chamados, mas devem estar disponíveis durante os 90 ou 45 minutos atribuídos para o efeito. Por um lado, quando os professores não têm de fazer substituição, aproveitam o tempo ‘livre’ para adiantarem outras tarefas (e.g. de direção de turma se tiverem essa função). Por outro lado, quando são chamados a substituir um professor pode acontecer uma ou duas de três coisas: o professor que está a faltar não deixa um plano de trabalho para a aula; o professor que está a faltar deixa um plano de trabalho para a aula; a disciplina que o professor vai substituir não é do seu domínio de formação. Para ilustrar esta situação, apresenta-se um excerto do que a prof. B referiu em entrevista:

“ai...é uma seca...(...) Quando é da minha área eu tento fazer coisas relacionadas com a minha disciplina, mas por vezes não são. Portanto, quando o colega não deixa nada são 90 ou 45 minutos que é muito complicado gerir. É uma aula desperdiçada. (...) Se um professor de Francês faltar, mesmo sem plano tens de dar a aula... e depois eles [alunos] perguntam-me e eu não sei...”

Para tentar compreender efetivamente a quantidade e diversidade destas substituições, analisaram-se dois anos letivos da prof. B (cf. Anexo 7): um, do ano letivo 2010/11, que apresenta as aulas de substituição segundo a existência ou não de plano de trabalho para a aula e outro, do ano letivo 2011/12, que distingue as aulas de substituição pelo tipo de disciplinas substituídas [esta análise foi possível graças à consulta das cadernetas anuais da professora], indicando-se, em ambos os casos, o ano letivo à qual corresponde a substituição realizada. Pela análise das figuras, pode-se verificar que no ano letivo de 2010/11 a prof. B fez 20 substituições, sendo 6 sem plano de aula e 14 com plano de aula. No ano seguinte, as aulas de substituição foram 16, verificando-se a variedade de disciplinas

às quais a professora fez substituição (e.g. Português, Espanhol, Educação Física, Ciências). Em ambos os anos fez substituições em todos os anos letivos do 2º e 3º ciclo de escolaridade.

Entendeu-se que, estas aulas de substituição são períodos letivos presentes nos horários de trabalho, lecionados por qualquer professor a qualquer disciplina de qualquer ano letivo existente na escola. No caso dos professores participantes, poderiam fazer substituição desde o 5º ao 9º ano de escolaridade, pelo facto de estarem numa escola básica.

Relativamente ao impacto da reestruturação curricular 2012, este será abordado nas questões de investigação seguintes, por ter sido um dos pontos centrais do estudo.

3.2.2. Resposta à questão de investigação 2.a.: *Quais as alterações ocorridas, nos últimos anos, na atividade de trabalho dos professores do GEVT, derivadas de mudanças organizacionais?*

Com base na perceção de que a reestruturação curricular de 2012 foi a mudança mais significativa para os professores participantes, analisaram-se as consequências que os professores consideraram que daí resultaram.

Uma vez que, no momento de entrevista, as mudanças relativas à reestruturação foram questionadas em separado (eliminação do par pedagógico e desagregação da EVT), estas foram também analisadas em separado. Encontraram-se as seguintes mudanças:

Quadro 7. Síntese das mudanças relativas à reestruturação curricular de 2012.⁸

| Mudanças que surgiram (p.p.) | Mudanças que surgiram (EVT – EV e ET) |
|---|--|
| Desemprego dos professores de EVT (3) | Alterações na documentação prescrita (16) |
| Individualização do trabalho (6) | Perda do fundamento da EVT (3) |
| Professores com horário-zero e necessidade de redirecionar a atividade de trabalho (26) | Redução dos conteúdos aprendidos (2) |
| Mais exigente para o professor (15) | Aumento do número de turmas por professor (2) |
| Acompanhamento menos especializado dos alunos (8) | Alteração da carga semanal por disciplina (4) |
| Alteração no tipo de trabalho desenvolvido (27) | Necessidade de iniciar mais cedo os trabalhos para as festividades (1) |
| Limitação do uso da criatividade dos alunos (2) | Lecionar apenas uma das disciplinas (5) |
| Trabalhos menos arrojados (8) | Trabalhos independentes nas duas disciplinas (1) |
| Aumento do trabalho fora da componente letiva (26) | Comprometimento da execução do Método de Resolução de Problemas ⁹ (1) |
| Aumento da componente expositiva nas aulas (12) | Limitação do trabalho (8) |
| | Contexto físico (9) |
| | Alterações nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos |

⁸ Cf. Anexo 6 para consulta das verbalizações.

⁹ Método privilegiado na EVT que inclui a identificação do problema, investigação, projeto, realização do projeto e avaliação.

Para análise das mudanças que surgiram em consequência da eliminação do par pedagógico (cf. Quadro 7) salientam-se as seguintes [recurso à subcategoria 1.1.2. “Mudanças que surgiram (p.p.)”]:

(1) Professores com horário-zero¹⁰ e necessidade de redirecionar a atividade de trabalho:

Esta situação, mencionada por três dos quatro professores, foi e é vivida por dois deles: a prof. B e a prof. C. No caso da prof. B, o ano passado começou por ficar com horário-zero na escola em que estava efetiva, tendo mudado para um agrupamento em que deu apoio ao 1º ciclo do ensino básico, e, mais tarde, lecionou em duas escolas distintas simultaneamente. Esta situação foi ainda agravada pelo facto destas funções irem surgindo ao longo do ano letivo: a prof. B iniciou o 1º período a dar aulas ao 4º ano do 1º ciclo durante 15 dias, passando nas três semanas seguintes a dar apoio ao estudo no 3º e 4º ano do 1º ciclo, e após estas semanas foi informada de que tinha sido colocada numa escola básica onde deu aulas de ET a um 5º ano, a um 7º e um 8º ano, e ainda aulas de Apoio à Infância a uma turma de 11º ano de um curso profissional, e aulas de Desenho de Comunicação a uma turma de 12º ano de um outro curso profissional. No caso das situações de dar apoio ao 1º ciclo, a professora considerou que não era muito preocupante para si ter estas atividades educativas, pois a sua formação já prevê essa possibilidade, mas acabaram por lhe ser atribuídas também disciplinas de cursos profissionais para as quais não tinha formação (estas sim preocupando-a), tendo a professora chegado a recusar-se a lecionar as mesmas. Como nenhuma instância interna e externa à escola deu resposta a esta situação, a professora acabou por adoecer e ausentar-se da escola durante o 1º período de aulas (situação de doença confirmada por atestado médico). Pelo discurso da prof. B na entrevista, comprova-se esta situação:

“liguei para o ministério, porque eu não tinha habilitações para dar o 11º ano nem o 12º ano. E ainda por cima em duas cadeiras muito técnicas [...] Inclusive, no 1º período, na altura das primeiras avaliações faltei. Meti atestado médico, porque andava mesmo desmotivada, desanimada, com pena dos alunos, porque achava que eles não mereciam ter uma professora como eu. [...] Recusei-me sempre a aprender aquilo, [...] eu recusei completamente, bati o pé. Não, não quis saber nada. Nem fui investigar, recusei. [...] mas eu acho que a formação que eles podiam ter fornecido tinha de ser uma formação muito intensa porque não é num mês, ou em dois meses ou o que fosse que eu ficava capacitada mais que os alunos para os ensinar.”

Acrescendo a esta situação, o horário era repartido entre duas escolas: uma onde dava aulas às turmas de 7º ano, 8º ano e 11º ano profissional, e outra onde dava aulas à turma de

¹⁰ Os professores sem componente letiva tinham de recorrer a um concurso intitulado de “Docentes com Ausência de Componente Letiva” (DACLE), ficando inscritos numa bolsa de recrutamento em que podiam ser colocados em qualquer altura do ano. Semanalmente saía uma listagem dos professores colocados.

5º ano e de 12º ano profissional, significando, portanto, que a professora fazia deslocamentos diários entre as escolas, salientando-se o dia de sexta-feira em que tinha de se deslocar três vezes: da escola A para a B, e novamente para a A (cf. horário 7, Figura 3).

A prof. C, por sua vez, vivenciou situações semelhantes o ano passado (2012/13), e vivencia este ano também (cf. Figura 1). No ano passado, encontrava-se em horário-zero no início do ano letivo, ficando depois a partilhar um horário de uma colega com duas turmas de EV e ET e uma outra só de EV. Dava também apoio ao estudo em duas escolas primárias e a partir do 2º período acumulou a tarefa de dar apoio a alunos do Ensino Especial numa escola básica. Esta professora acabou por trabalhar em 4 escolas (primárias e básicas) ao longo do ano letivo. Este ano, igualmente em horário-zero, sem turmas atribuídas, dá apoio na biblioteca e no 1º ciclo, tem uma oficina de sons para meninos do Ensino Especial, está com aulas de substituição e na sala de acompanhamento de alunos.

Situações como estas, demonstram o impacto das escolhas sociopolíticas efetuadas nos professores, as pessoas que vivem o que lhes é exteriormente imposto no seu dia-a-dia.

(2) Mais exigente para o professor:

Para os quatro participantes o facto de passar a ser só um professor da disciplina torna-se mais exigente para o mesmo, viste que ao fim de mais de 20 anos a lecionar a mesma disciplina (EVT), os professores ficam sozinhos. Em entrevista, a prof. A referiu:

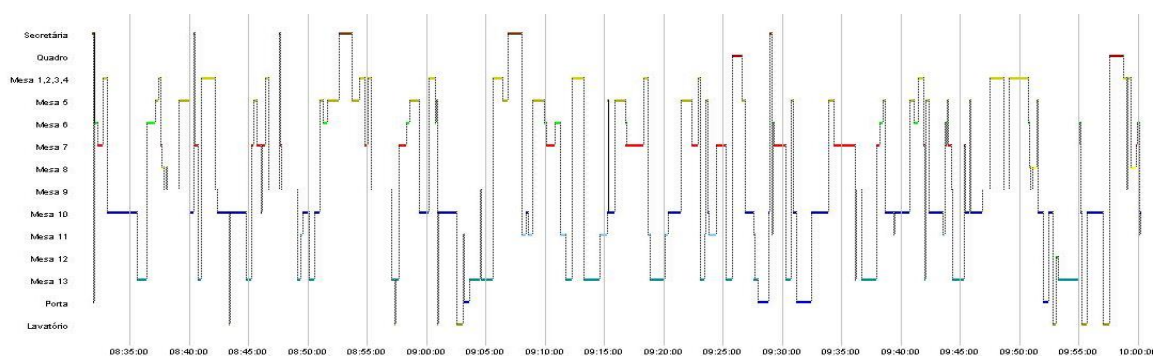
“Ficamos sozinhos em sala de aula a dar aulas de uma disciplina que é basicamente prática, na qual se usa ferramentas e precisamos de apoio de outra pessoa ali, porque são trabalhos que exigem um trabalho muito minucioso, em que os miúdos normalmente têm dificuldade.”

Para exemplificar esta ideia de exigência, a prof. B relata, na entrevista, uma situação em que os alunos tinham de realizar bolas de Natal em *origami*:

“Era tudo à minha volta “oh professora como é que se cola?”. Eu não conseguia... “todos para o lugar!”. Não dá. [...] Hoje não consigo colar uma bola.”

Para além do suporte das verbalizações dos participantes referentes a esta questão da maior exigência de trabalho para os professores, um outro elemento metodológico permite evidenciar essa exigência: o registo dos deslocamentos em sala pelo professor, através do recurso ao *software* Actogram Kronos (versão 2). Com base nestes registos, é possível corroborar esta ideia de uma grande exigência do trabalho (cf. Figura 4; Figura 1 do Anexo 10).

Figura 4. Deslocamentos e paragens da prof. A numa aula de ET.



Na aula de 90 minutos representada na Figura 4, a professora esteve sempre em movimento pela sala, parando junto das mesas dos alunos (paragens) ou saindo da sala (categoria ‘porta’) para ir à arrecadação buscar materiais. No total, fez 178 deslocamentos pela sala¹¹ e 180 paragens pelas mesas. Analisando as frequências das paragens, esteve um máximo de 28 vezes numa mesa (mesa 10), o que corresponde a 23% da aula, e um mínimo de 1 vez numa outra mesa (mesa 12), correspondendo a 0,2% da aula. Em relação às durações, esteve um máximo de 2 minutos e 21 segundos numa mesa e um mínimo de 2 segundos numa outra.

Estas deslocações ajudam a perceber, por um lado, a componente física da atividade do professor, pelo constante movimento entre mesas e, por outro lado, a dimensão cognitiva, pela necessidade de explicar matéria e tirar dúvidas a alunos que nem sempre estão no mesmo nível e/ou a fazer os mesmos trabalhos.

Ao longo das observações das aulas, verificou-se que, durante todo o tempo de aula, os professores são solicitados pelos alunos, enquanto explicam matéria ou tiram dúvidas a outros alunos. Esta simultaneidade do trabalho é um aspeto que precisa de maior análise, pois contribui também para a grande exigência do trabalho sentida pelos professores, perante a eliminação do par pedagógico. A respeito disto, a prof. C acrescenta que a situação de agora só estar um professor em sala de aula dificulta o captar e manter a atenção dos alunos nas aulas (seja durante as explicações teóricas de conteúdos seja ao longo da realização dos trabalhos) contribuindo também para a tal exigência.

¹¹ Sala com dimensão aproximada de 49 m².

(3): Trabalhos menos arrojados:

Os professores referem que, no que respeita a propostas de trabalho (principalmente tridimensionais) que possam fazer com as turmas, ficam aquém do que na época da EVT poderia ser feito. Durante a entrevista, o prof. D partilhou:

“Não posso esticar-me. Não posso ir tão longe nas matérias. Não posso fazer coisas tão elaboradas.”

Portanto, os professores propõem e realizam trabalhos a uma escala mais pequena. As propostas até podem ser as mesmas que as da EVT, mas são elaboradas a uma escala mais pequena, caso contrário o trabalho não se consegue completar. A título de exemplo, em anos anterior, durante a EVT, era feita a decoração de Natal para toda a escola. Agora, só decoram a entrada e pontos importantes como a sala de professores, com trabalhos mais pequenos e individuais dos alunos. A prof. C, acerca desta situação considera que:

“se fosse possível fazer os mesmo 100% como dantes não fazia falta nenhuma o outro professor”

(4) Aumento do trabalho fora da componente letiva:

Perante a eliminação do par pedagógico, para além do tempo que os professores têm de estar em reuniões (reuniões de grupo disciplinar, de área disciplinar, de conselhos de turma e ainda de trabalho de direção de turma), aumentou o trabalho no que respeita à preparação de aulas: consulta de ideias em livros, preparar materiais para os alunos (trabalho este que, idealmente, deveria ser feito em sala de aula com os alunos), fazer powerpoints para as aulas. O ponto da preparação de materiais para as aulas tornou-se interessante, uma vez que é um trabalho que os professores fazem por decisão pessoal, para o bem das suas aulas, por forma a não perderem tempo durante a aula e para auxiliar os alunos. Este aspeto foi possível visualizar em aulas observadas da prof. B., em duas situações distintas:

Para a realização de bolas de Natal em *origami*, a professa cortou em casa 6 quadrados de papel com as medidas necessárias para cada aluno, isto em papel de revista (como rascunho) e no papel de *origami*. Isto significa que, para cerca de 25 alunos por turma (foram duas turmas que fizeram este trabalho), foram 150 quadrados em papel que a professora cortou em casa.

Para a realização do módulo-padrão, a professora desenhou em casa 6 quadrados numa folha para cada aluno de duas turmas (cerca de 60 alunos), para que na aula pudessem desenvolver o trabalho e não perdessem tempo de preparação.

Confrontada com estas observações, a prof. B referiu que com o par pedagógico estas situações não aconteceriam, pois poderiam ser feitas em sala de aula: enquanto um professor preparava os materiais, outro ia adiantando o trabalho com os alunos. Evidencia-se que este aspeto pode invadir, então, o tempo do professor fora do trabalho.

Para análise das mudanças relativas à desagregação da EVT (cf. Quadro 7) salientam-se as seguintes [recurso à subcategoria 1.2.1. “*Mudanças que surgiram (EVT – EV e ET)*”]:

(1) Alterações na documentação prescrita:

Apesar de existir ainda o programa de EVT, os professores ora o veem como se já não existisse, porque se trata agora de disciplinas distintas, ora, continuam a sentir necessidade de se reger por ele, pois não surgiu um programa de EV e um de ET. O documento que orienta estas disciplinas atualmente é o que identifica as metas curriculares para EV e para ET (documento a explorar na QI 3a). Recorrendo às palavras da prof. A no momento da entrevista:

“as metas separam basicamente as duas disciplinas sem explicar claramente o que se pretende de cada”

“deixou de haver documentos que suportem esta disciplina, porque o único documento que nós temos são as metas. Não temos mais nada. Não temos programa, não temos conteúdos, não temos material que nos ajudem a conseguir entender estas metas [...] Não temos mais nenhum documento que nos guie.”

Ressalva-se que, para além das metas, surgiram os manuais de EV e ET, mas apenas em 2013/14, ou seja, um ano depois da implementação da mudança, o que significa que no ano passado os professores apenas tinham as metas para se guiar.

(2) Alteração da carga semanal por disciplina:

Em contraponto com a carga horária que a EVT tinha (90 minutos duas vezes por semana), as duas novas disciplinas são lecionadas em 90 minutos uma vez por semana cada. Esta carga letiva condiciona o tempo disponível para as tarefas a fazer e aquelas que se poderiam fazer com um maior tempo letivo (e.g. trabalhos de grandes dimensões). A título de exemplo, o prof. D referiu durante a entrevista:

“Na fase da oficina, tem de se ir para a oficina e eu não posso pegar numa turma e levá-los a meio. Posso fazer isso com alguns. Por exemplo, meninos da educação especial. (...) E os outros até têm inveja. Os outros vão lá espreitar “quem em dera estar a fazer aquilo”. “Pois, mas eu só posso fazer isto aqui”[e.g. uso de ferramentas]. Eu com 30 [alunos] não posso fazer isto. Com 28 não posso fazer isto. Nem sequer com 20. Porque estou sozinho. Não dá. A certa altura era uma rebaldaria. Ficou sujo, deixavam sujo. Quem é que vem limpar? Não há tempo.”

(3) Necessidade de iniciar mais cedo os trabalhos para as festividades:

No seguimento do indicador anterior, pelo facto de cada disciplina só ter 90 minutos semanais (e também pelo facto de ser só um professor em sala de aula), os trabalhos que se dedicam às festividades, nomeadamente as civis (e.g. Natal, Carnaval, Páscoa), são iniciados

mais cedo do que seriam na época da EVT. Por exemplo, tanto a prof. A como a B referiram, em entrevista, que este ano começaram os trabalhos para o Natal em outubro, quando na época da EVT tinham flexibilidade temporal para começar mais tarde. Este aspeto é visível, por exemplo, no percurso dos trabalhos desenvolvidos pelas turmas da prof. A [recurso aos sumários de livros de ponto]: em 2011/12 iniciou os trabalhos em novembro, e em 2012/13 (primeiro ano da EV e ET) iniciou um mês antes, em outubro (cf. figura 1 do Anexo 8).

O facto de se terem analisado estes dois tipos de mudanças em separado permitiu verificar que, embora ambas sejam muito significativas, o seu impacto na atividade teve consequências distintas, sendo provavelmente a perda do par pedagógico aquela que foi mais considerável. O facto de haveram mais verbalizações por parte dos professores sobre a eliminação do par pedagógico, pode indicar a importância que os professores atribuíam aos colegas de trabalho, ao coletivo.

Para além das mudanças exploradas e que surgiram em consequência da reestruturação curricular 2012, há ainda uma outra mudança que apresenta um carácter transversal quer à eliminação do par pedagógico quer à desagregação da EVT: os trabalhos desenvolvidos em sala de aula e respetivos materiais e ferramentas passíveis de se utilizarem [recurso à categoria 2. “*Trabalhos desenvolvidos em sala de aula*”, às observações das aulas e à análise dos manuais de EVT, EV e ET].

Durante as entrevistas, os professores referiram alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos nas suas disciplinas (e.g. nos TM faziam-se trabalhos em couro, metais e medula; na EVT, figurinos para peças de teatro; teatros de fantoches/marionetas, painéis de azulejos; na EV e ET teares circulares, desenhos, trabalhos em *origami* – cf. Anexo 9), verificando-se que há uma ‘renovação’ de trabalhos de época para época. Os professores referem que essa renovação não significa que não possam ser feitos agora na EV e ET os mesmos trabalhos que se faziam na EVT. Significa é que, caso se pretenda fazer alguns trabalhos que se faziam na EVT, estes terão de ser adaptados. Esta ideia de renovação dos trabalhos é também visível nos cronogramas criados com base nos sumários retirados dos livros de ponto de turmas da prof. A e das cadernetas da prof. B relativos às disciplinas de EVT, EV e ET (cf. Anexo 8). Percebeu-se que há uma variação de turma para turma (numa turma determinado trabalho demora mais aulas do que noutra turma), variação de ano para ano na EVT e variação da EVT para a EV e ET (novos trabalhos).

No que respeita aos materiais e ferramentas utilizados para o desenvolvimento dos trabalhos, verificou-se uma mudança progressiva ao longo das três épocas (cf. Anexo 9):

(1) Nos materiais, recorria-se muito a madeiras, tecidos, tintas, azulejos (por exemplo) nos TM e EVT, notando-se uma mudança saliente da EVT para a EV e a ET - a utilização de todo o tipo de papel para desenvolvimento dos trabalhos. Nestas novas disciplinas recorre-se mais aos materiais considerados os ‘mínimos obrigatórios’ (e.g. tesoura, cola, lápis de cor, marcadores, guaches).

(2) Nas ferramentas, os serrotes, martelos, alicates, entre outros, eram essenciais nos TM e EVT, enquanto que em EV e ET os professores não mencionaram ferramentas na entrevista. Quando confrontados com o que estava previsto no manual de EVT, os professores referiram que, embora pudessem na EVT utilizar qualquer um deles, dependia dos recursos disponíveis em cada escola. Por outro lado, perante as ferramentas mencionadas no Manual de ET, os professores mencionaram que, mesmo que tivessem grande parte dessas ferramentas disponíveis, não poderiam utilizá-las com os seus alunos, pelas mudanças que identificaram face à eliminação do par pedagógico e desagregação da EVT (cf. Quadro 7).

Quando se pediu aos professores para falarem sobre os trabalhos e darem exemplos e em relação aos materiais e ferramentas, denotou-se uma certa dificuldade em explicitarem exemplos concretos de trabalhos, ferramentas e materiais. Respondiam com mais naturalidade “é tudo”, muito genericamente, como se fosse algo óbvio a todas as pessoas, salientando-se assim o papel da linguagem *sobre* o trabalho (Teiger, 2005), pouco presente neste grupo profissional. O discurso genérico “é tudo”, acompanhado por uma dificuldade em se lembrarem de trabalhos feitos, demonstra que o que fazem já está tão integrado em si mesmos, que o fazem com naturalidade e sem questionamento, não tendo de, no dia-a-dia, pensar sobre quais os trabalhos que fazem ou se são os mesmos de ano para ano.

Pensando no que se discutiu nesta questão de investigação, pode perceber-se que as implicações da eliminação do par pedagógico e da desagregação da EVT são os *astreintes* do *contrainte* reestruturação curricular 2012.

3.2.3. Resposta à questão de investigação 2.b.: *Foram criadas estratégias pelos professores para a regulação da atividade de trabalho? Quais?*

Através das entrevistas e observações das aulas percebeu-se que os professores desenvolveram (e continuam a desenvolver, numa constante adaptação) estratégias de regulação da atividade de trabalho, para lidarem com as mudanças percebidas por eles e abordadas na questão de investigação anterior, acerca da reestruturação curricular 2012.

Assim sendo, encontraram-se estratégias distintas destinadas à regulação da eliminação do par pedagógico e da desagregação da EVT, como se pode analisar no quadro que se segue:

Quadro 8. Síntese das estratégias de regulação criadas pelos professores para lidar com a reestruturação curricular de 2012.

| Estratégias de regulação (p.p.) | Estratégias de regulação (EVT- EV e ET) |
|--|--|
| Simplificação dos trabalhos (9) | Adaptação das metas curriculares (18) |
| Recurso ao coletivo de trabalho (8) | Recurso ao programa de EVT (2) |
| Recurso aos alunos (7) | Teorização das disciplinas (7) |
| Distribuição de um horário de trabalho por vários professores (1) | Construção de novos materiais pedagógicos (2) |
| Preenchimento do horário de trabalho com atividades educativas (2) | Articulação entre professores da mesma turma (4) |
| Construção de novos projetos (1) | Adaptação dos trabalhos e documentos à realidade (5) |
| Saltar fases do trabalho (2) | Continuidade do projeto nas duas disciplinas (11) |
| Reorganização do funcionamento das aulas (4) | |

Para análise das estratégias de regulação criadas pelos professores para lidar com a eliminação do par pedagógico (cf. Quadro 8) salientam-se as seguintes [recurso à subcategoria 1.1.3. “Estratégias de regulação (P.P.)”]:

(1) Simplificação dos trabalhos:

Perante o facto de os professores estarem atualmente sozinhos em sala de aula, uma das estratégias desenvolvidas foi simplificarem os trabalhos, ou seja, alterarem as propostas de atividades dos anos anteriores e realizaram outros trabalhos mais simples. Durante a entrevista, a prof. A partilhou um exemplo desta alteração e estratégia:

“Nós fazíamos um círculo cromático, fazíamos uma gradação da cor, mas com todas as cores [...]. Neste momento só podemos fazer para uma. E mesmo assim, não é numa aula de 90 minutos, é pra’i em três. Fazíamos ainda círculos que podiam enfeitar a escola, outras atividades que pudessem enfeitar a escolar. Eu ainda tenho ali o livro de técnicas que eu cheguei a fazer, que neste momento se eu for a fazer demoro quase um período. E na altura com o par pedagógico tínhamos facilidade para fazer isto.”

Para a prof. B, por exemplo, pelo facto de o atual ano letivo ser o primeiro em que está a lecionar as duas disciplinas com horário de trabalho completo, considera que não é possível fazer trabalhos tridimensionais, de grandes dimensões, como por exemplo, cada aluno construir uma bicicleta com pacotes de leite (como fez na EVT).

(2) Recurso ao coletivo de trabalho:

Por forma a terem um suporte emocional e profissional, os professores recorrem aos seus colegas de trabalho, quer aos atuais, quer aos antigos grupos de trabalho e pares pedagógicos. A título de exemplo de ambas as situações, apresenta-se um excerto do discurso da prof. B acerca deste tópico, discutido na entrevista:

“Então há quinze dias/três semanas liguei-lhe (...) Eu tive necessidade de falar com ela. E ela até me deu umas ideias para eu fazer com uma turma...No início, após o teste diagnóstico, eu senti-me mesmo completamente perdida. Ela deu-me ideias “podes fazer isto assim, com aquela técnica” “ah, por acaso estava a pensar fazer isso já” pronto. (...) [comunicação com os antigos pares pedagógicos] Sim sim. No facebook, por email, ligamos...E acho que isso a mim tem-me ajudado muito. Sinceramente tem.”

Percebe-se, então, que, apesar de não existir par pedagógico oficialmente, os professores estão sempre em colaboração: na escola com os seus colegas de área disciplinar, e fora da escola com os antigos colegas, havendo portanto aquisição de conhecimentos uns com os outros através da partilha de ideias e sugestões de trabalho.

(3) Reorganização do funcionamento das aulas:

Para os professores manterem um controlo da turma, nomeadamente em termos de comportamento, os professores, em conversa informal no final das observações das suas aulas, mencionaram que, agora, pelo facto de só estar um professor na sala de aula para 25/30 alunos e por serem apenas 90 minutos semanais por disciplina, há aspetos referentes ao funcionamento das aulas que tiveram de alterar, por forma a gerirem da melhor forma a aula. Assim sendo, agora, os materiais dos alunos (capa e caixa de materiais) são entregues no início da aula e recolhidos no final por dois alunos eleitos pelo professor por aula ou por sequência do número do aluno ou aleatoriamente pelo professor. Aquando da recolha dos materiais no final da aula, passam a ter de arrumar cerca de 10 minutos antes do toque, para dar tempo de ficar tudo arrumado. A esses 10 minutos acrescem mais 10/15 minutos no início da aula dedicados à entrada na aula, entrega dos materiais, o que significa que a aula em si acaba por ter na verdade cerca de 60 minutos. Para os professores que escreviam o sumário no quadro (e.g. prof. B), este passou a ser escrito apenas no livro de ponto e no final da aula ou no intervalo, percebendo-se que é tempo do intervalo do professor que se ocupa. Os alunos já não escrevem sumário nos seus cadernos como antes. Pelas palavras dos professores, esta situação já não ocorre, porque parece que “*é perder tempo*”. O que fazem, por vezes, é colocar no quadro o que vão fazer naquela aula para os alunos saberem. Por exemplo: “cada aluno tem de desenhar um módulo-padrão”.

Esta reorganização do funcionamento da aula é também visível nos registos efetuados das observações das aulas com recurso ao Actogram Kronos (versão 2). Observaram-se diferentes formas de regular a atividade em sala de aula (consoante os conteúdos e o cansaço sentido pelos professores): assistiram-se a aulas em que os docentes estavam a aula toda a circular pelas mesas (cf. Figura 4), outras aulas em que optavam por na primeira metade da

aula (45 minutos) circular pelas mesas para acompanhar os alunos e na segunda metade permaneciam na sua secretária sendo os alunos a deslocar-se para tirar dúvidas ou mostrar os seus trabalhos (cf. Figura 2 e 6 do Anexo 10), e ainda outras aulas em que se intercalava entre explicação junto do quadro e circular pelas mesas para verificar se os alunos estavam a acompanhar e realizar os trabalhos (cf. Figura 3 e 7 do Anexo 10). Estas diferenças representam bem as variabilidades inter e intra individuais no trabalho: por exemplo, a prof. A dá aulas em que está a aula toda a circular, como dá aulas em que opta por permanecer na secretária ou quadro a fazer explicações teóricas, e intercala-as com o acompanhamento dos alunos pelas secretárias (cf. Figura 1 e 5, e 4 e 8 do Anexo 10).

Para análise das estratégias de regulação criadas pelos professores para lidar com a desagregação da EVT (cf. Quadro 8) salientam-se as seguintes [recurso à subcategoria 1.2.2. “Estratégias de regulação (EVT – EV e ET)”]:

(1) Adaptação das metas curriculares:

Com a introdução do novo documento prescrito – metas curriculares para EV e para ET – os professores sentiram necessidade de fazer uma adaptação desse documento, por forma a compreenderem minimamente o que era pretendido. A prof. A, em entrevista, refere, acerca das metas curriculares que:

“temos de as transformar. Adaptar aos alunos que temos, à escola em que estamos, porque são circunstâncias totalmente diferentes.”

No ano letivo anterior, 2012/13, como não existiam manuais para as disciplinas, a prof. C, em conjunto com os seus colegas de trabalho, desenvolveu um documento em que fizeram precisamente o que a prof. A referiu que se deveria fazer. Cruzaram as informações das metas curriculares de EV e ET com o programa de EVT, criando o “Plano anual a desenvolver em 2012/13¹²”. Cada professor ficou responsável por tratar de uma parte: leram, interpretaram e depois juntaram-se para discussão. Assim sendo, percebe-se que esta foi uma estratégia de regulação coletiva: em grupo houve discussão, troca de ideias sobre como transformar as metas, adequando-as à escola, aos recursos disponíveis, aos alunos, às condições físicas e ao tempo disponível por disciplina.

¹² Incluía: Domínio, Objetivos gerais, Descritores de desempenho, Conteúdos, Avaliação e Períodos letivos.

(2) Continuidade do projeto nas duas disciplinas:

Apesar de os alunos terem no final de cada período, uma nota a EV e a ET, por vezes, os professores dão seguimento aos trabalhos iniciados numa disciplina para a outra. Esta situação acontece por três razões: pelo facto dos professores considerarem que no fundo estão a trabalhar para a mesma coisa, pelo facto de haver uma maior compreensão por parte dos alunos acerca do projeto no seu todo e por questões de melhor gestão do tempo. A título de exemplo, em entrevista, a prof. B referiu acerca de um trabalho de criação de bolas de Natal em *origami* (cf. ano letivo 2013/14 na Figura 2 do Anexo 8):

“Durante o 1º período se calhar comecei em ET, porque é uma técnica o origami, só que depois achei que as aulas que eu tinha até ao final do período em ET não eram suficientes para ter os trabalhos prontos. (...) Se o trabalho fosse individual para o aluno, tinha muito tempo. Agora, não era só para o aluno. O aluno tinha de fazer um exemplar para ele, mas também tinha de fazer mais que um para decorar a escola e um não chegava. Apesar de ter 4 turmas os alunos não chegavam (...). Obviamente que é um trabalho individual, cada um faz o seu, mas têm de fazer muitos para o conjunto, para decorar a escola.”

Todas estas estratégias desenvolvidas em momento de mudança organizacional demonstram precisamente a emergência da improvisação dos protagonistas que tentam dar sentido ao trabalho, tal como Orlikowski (1995) refere. E, perante as prescrições (e.g. reestruturação curricular 2012 e o que dela adveio – metas, novos manuais, separação da disciplina, eliminação do par pedagógico) revela-se a necessidade de alterar os procedimentos no trabalho, como explica Leplat (1992), precisamente porque a prescrição subestima ou negligencia a variabilidade que se encontra subjacente à situação de trabalho (Davezies, 1993). Assim sendo, percebe-se que a regulação do trabalho é um aspeto fundamental para a sua prossecução e para a renormalização da atividade. As alterações nos trabalhos, as engenhosidades desenvolvidas, o recurso ao corpo e mente, são tudo procedimentos para dar resposta a estas regulações do trabalho que têm em vista alcançar os objetivos definidos (Almeida, Neves, & Santos, 2013).

Um aspeto interessante a mencionar é que, ao se analisar as estratégias de regulação criadas pelos professores participantes, denota-se em determinados pequenos aspetos a presença de uma EVT informal (e.g. na continuidade dos trabalhos de uma disciplina para a outra, manter alguns trabalhos iguais, contacto com os antigos par pedagógicos). Este aspeto permite suportar a ideia de Volkoff e Gollac (2001), explorada no enquadramento teórico, de que embora existam regulações e reestruturações do trabalho perante as mudanças organizacionais, ocorre, numa fase inicial, uma continuidade de realização de algumas tarefas da mesma forma.

3.2.4. Resposta à questão de investigação 3.a.¹³: *Quais as alterações realizadas nos documentos prescritos com as mudanças organizacionais dos últimos anos no GEVT?*

Durante a vigência da EVT, os professores seguiam diversos tipos de documentação (7), como o programa da EVT, o manual, as planificações anuais¹⁴, os documentos recolhidos ao longo dos anos (dossiers de técnicas, de recolha de materiais, livros de especialidade de técnicas, fichas que passam entre colegas) [recurso à subcategoria 3.1. “Documentação da EVT”]. Com a reestruturação de 2012, surgem as metas curriculares para EV e para ET, e os respetivos manuais no ano seguinte, que apresentam alterações em comparação com o manual de EVT.

No que concerne às metas curriculares, este é um documento que se divide pelas disciplinas e por ciclos: existem as metas curriculares para a ET 2ºciclo, para EV de 2º ciclo e para EV de 3ºciclo [recurso à subcategoria 3.2. “Alterações com a implementação da EV e ET”, aos manuais e documentos]. A estrutura das metas é igual para as duas disciplinas, compostas por quatro domínios por ano letivo (5º e 6º ano): a Técnica, a Representação, o Discurso e o Projeto. Para cada um dos quatro domínios há objetivos gerais definidos e descritores de desempenho/indicadores. A título de exemplo, apresenta-se um excerto retirado das metas curriculares de EV 2ºciclo:

Discurso:

OG (10): Dominar a comunicação como um processo de narrativa visual.

10.1. Desenvolver ações baseadas na organização sequencial da informação, com o objetivo de relatar uma história que contém um agregado de ações, relevantes para a boa estruturação da comunicação.

Recuperando a estratégia de regulação já referida - adaptação das metas curriculares - pelos professores para o desenvolvimento do “plano anual para 2012/13”, apresenta-se um exemplo retirado desse documento:

Para o **domínio Discurso de EV 5º ano**, os conteúdos são a Comunicação (emissor, recetor, mensagem, elementos da natureza visual, códigos de comunicação como semáforos, sinais, bandeiras, meios de comunicação, discurso gráficos como a cor, contraste, figura-fundo).

Relativamente aos manuais, percebe-se que, pelo menos os analisados – Manual de EVT, Manual de EV e Manual de ET em vigor na escola onde o estudo se desenrolou - tendem a seguir as linhas do programa de EVT e das metas curriculares de EV e ET, respetivamente. Assim sendo, com base num quadro síntese elaborado para comparação dos

¹³ Para uma melhor compreensão do trabalho, optou-se por alterar neste capítulo a ordem das questões de investigação apresentada no Quadro 1.

¹⁴ Contêm: área, conteúdos, atividades, tempo e avaliação, discriminados pelos períodos letivos.

índices dos manuais (cf. Anexo 11), percebe-se que, por exemplo, o manual de EVT (para 5º e 6º ano) inclui 8 secções de conteúdos: Observar, planejar, projetar; Gramática Visual; Geometria/Traçados geométricos; Comunicação Visual; Materiais e técnicas de expressão; Tecnologia/Operadores básicos; Os materiais e as técnicas; A obra de arte. Por sua vez, os manuais das novas disciplinas apresentam uma organização um pouco diferente: apesar de existir um manual por disciplina, cada manual contém dois índices, um para o 5º ano e outro para o 6º ano. Em termos de conteúdos estão organizados pelos quatro domínios das metas, e, em cada domínio incluem-se os conteúdos do Manual de EVT, mas dispersos pelos quatro domínios nos dois anos letivos, quer em EV quer em ET.

3.2.5. Resposta à questão de investigação 3.b.: *Qual a perspectiva dos professores perante as alterações nos documentos?*

Durante as entrevistas, os professores, quando questionados acerca do que achavam das alterações nos documentos [recurso à subcategoria 3.2. “*Alterações com a implementação da EV e ET*”] referidas na questão de investigação anterior, apenas fizeram referência sobre as metas curriculares e os manuais (26).

Relativamente às metas curriculares, os professores referiram que ficaram muito confusos com este documento e que foi difícil compreender o que era pretendido com as metas, pelo facto de as considerarem muito abstratas. Recorrendo ao discurso da prof. A na entrevista, esta considera que:

“Mandaram aquilo [metas] para a frente, cá para fora e agora desenrasquem-se. E nós que remédio... temos de nos adaptar”

Os professores consideram que foi uma mudança radical, incompreendida e que os docentes da disciplina não foram consultados nem receberam ajudas do ministério para a compreensão. Recuperando a ideia de Pavageau, Nascimento, e Falzon (2007), relativamente ao facto das fraquezas das formações para a adaptação, perante uma nova situação, ser um elemento pertinente e que pode explicar alguma dificuldade de adaptação à mudança, percebe-se que a falta de apoio por parte do MEC, nomeadamente em termos de fornecer formação perante a nova documentação – metas – ajuda a compreender o porquê de os professores considerarem este documento difícil de compreender. A prof. C considera estas metas rígidas e genéricas (3): enquanto que no programa tinham aquilo e era possível, agora está muito mais marcado e estanque. São também, segundo os professores, desadequadas à realidade do 2º ciclo (6), referem que quem as elaborou, provavelmente

elaborou-as sem ter em conta que se trata de alunos do 2º ciclo. Há aspetos muito complexos nestas metas, tanto no aspeto da linguagem como foram escritas como na complexidade dos seus conteúdos (4).

Sobre os manuais, o prof. D, considera que são simples e infantis para a idade (3):

“Por exemplo, matéria que se fazia em papel, origamis...algumas matérias ficaram muito reduzidas. É quase como voltar a fazer à velha caixa de pasteleiro e fica-se por aí. Isso é matéria de 4ºano praticamente. Eles põem isso com alunos de 5º, de 10 e 12 anos. Para mim regrediram um bocado. (...) Parece que andamos não sei quantos anos para trás...regrediram nas ideias e na maneira de fazer as coisas.”

3.2.6. Resposta à questão de investigação 2.c.: Qual o impacto destas mudanças na condição de vida pessoal e de saúde dos professores?

As mudanças referentes à reestruturação curricular 2012 tiveram um impacto tanto na saúde como na vida pessoal dos professores, podendo-se referir três aspetos principais: problemas de foro emocional, de foro físico e conciliação da esfera profissional e pessoal [recurso às subcategorias 1.3.1. “*Problemas de foro emocional*”, 1.3.2. “*Problemas de foro físico*”, 1.3.3. “*Conciliação da esfera profissional e pessoal*”]. Com base nos momentos de entrevista e observações de aula, os professores identificaram os seguintes problemas de saúde de foro emocional e físico:

Quadro 9. Problemas de saúde associados ao trabalho, identificados pelos professores.

| Problemas de foro emocional | Problemas de foro físico |
|--|---------------------------------|
| Desmotivação (3) | Cansaço e exaustão (18) |
| Desânimo (6) | Dores músculo-esqueléticas (3) |
| Angústia (7) | Faringite (1) |
| Sentimento de injustiça (1) | Doença autoimune (1) |
| Sentimento de saudade de dar aulas (1) | |
| Frustração (1) | |
| Sentimento de incapacidade de fazer sozinha, e, em consequência, sentimento de culpa (8) | |
| Ansiedade (4) | |

Percebeu-se, pela análise do Quadro 9, que estes professores indicaram mais problemas de foro emocional do que físico. Salientam-se, para análise, os seguintes problemas:

(1) Ansiedade:

Para a prof. C, única que mencionou este aspeto, o facto de no ano de 2012/13, ter estado integrada na lista da DACLE, e sem horário no início do ano, foi uma situação que lhe causou grande ansiedade. Durante a entrevista a prof. referiu:

“Era uma ansiedade muito grande...porque eu não dormia de noite e ia de noite montes de vezes lá ver se tinha saído a lista, e poderia ser chamada a qualquer momento e não sabia não é? E depois pensando em termos familiares depois como é que iria gerir as situações poderia ser complicado, visto que tenho duas filhas e sou a pessoa que gere...ainda são menores precisam de ser levadas à escola.”

(2) Sentimento de incapacidade de fazer sozinha e, em consequência, sentimento de culpa:

A prof. B, perante o facto de o atual ano letivo, 2013/14, ser o primeiro ano depois da reestruturação curricular 2012 em que está com um horário de trabalho dentro da sua área, sentiu no início do ano letivo que não ia ser capaz de lecionar sem o par pedagógico e em disciplinas separadas, referindo:

“Eu na semana passada tive um jantar com umas colegas minhas da minha área e disse-lhes “olha, dei as aulas, entreguei o material necessário, o livro, dei-lhes a ficha diagnóstica, fizemos a correção da ficha diagnóstica e a partir de agora não vou conseguir fazer...” senti mesmo isso. Houve uns dias que eu fui para casa “eu não vou conseguir...eu não vou conseguir....” achava que sozinha eu não ia conseguir. Como até agora sempre trabalhei com o par pedagógico, tirando o ano passado que foi um ano diferente, achava que não ia conseguir. Não ia conseguir sozinha fazer coisas que fazíamos quando éramos duas. Eu dizia “eu estou tramada...eu vou desistir da escola...”. Eu achava que a culpa era minha, que era eu que não estava a conseguir, mas afinal não sou só eu.”

Além destes problemas de saúde, estas mudanças tiveram também impacto nas condições de vida pessoal, mais explicitamente, no comprometimento da conciliação da vida pessoal com a profissional (7) e na instabilidade entre a vida pessoal-profissional (1). Por um lado, a prof. B referiu que, o facto de ter dois filhos na escola e com o acumular de trabalho que tem de fazer em casa, nomeadamente de preparação dos materiais para as aulas, torna-se complicado gerir a sua vida pessoal e a profissional, ao contrário do que acontecia enquanto vigorava a EVT:

“a minha filha mais nova que está no 6º ano ela tem dislexia e então eu devia acompanhá-la e eu não consigo acompanhá-la...Eu ou faço as minhas coisas ou estou com ela... ontem foi para a minha beira estudar “mãe estuda comigo”. Ajudei-a a traduzir umas coisas, mas estava a fazer aquilo e a cortar papel. [...] eu não consigo [conciliar a vida pessoal e profissional]. E agora durante a semana até vai ser mais complicado, porque aquele tempo livre que eu tenho à tarde podia ir para casa para adiantar e à noite quando eles viessem da escola [estava com eles]...”

Por outro lado, a prof. C valorizou o facto de na situação em que se encontrava no ano passado (2012/13) no início do ano, vivia na incerteza se iria ficar colocada ou não, o que lhe causava instabilidade familiar, pois se ficasse colocada teria de se reorganizar em termos familiares.

Estas situações relacionadas com a saúde e conciliação do trabalho com a vida pessoal chamam a atenção para a necessidade de se pensarem no concreto as mudanças

implementadas no ensino. Recuperando a ideia de Scheller (2010): se a gestão for *top-down*, o trabalho implícito, que a cooperação entre trabalhadores requer, é desvalorizado e poderão surgir problemas de saúde, tal como se sucedeu.

3.2.7. Resposta à questão de investigação 2.d.: *Qual o papel do coletivo perante as mudanças organizacionais?*

Através das estratégias de regulação que os professores criaram, percebeu-se que o coletivo de trabalho tem um papel importante no trabalho dos professores e é um recurso útil para fazer face a estes momentos de mudança, quer se faça referência ao coletivo a um nível mais abrangente - grupo de professores de EVT - ou a um nível mais particular - par pedagógico.

No que respeita ao par pedagógico [recurso à subcategoria 1.1.1. *“Papel do par pedagógico”*], os professores referiam existir uma grande articulação entre ambos (35), caracterizando a relação de modo mais informal do que formal, nomeadamente no que respeita à preparação das aulas e reuniões de trabalho. Esta partilha da sala de aula com outro profissional implicava conhecer e trabalhar com vários professores: cada professor conhecia um par novo a quem se tinha de adaptar; e podia num mesmo ano ter mais do que um par pedagógico ou permanecer vários anos com o mesmo. De qualquer das formas as relações eram relatadas como sempre boas, chegando muitos a tornarem-se amigos pessoais.

Em contexto de sala de aula, os dois professores tinham de agir como um só, estar em sintonia, para que os alunos obedecessem e respeitassem ambos de igual forma. A prof. B utiliza, para descrever esta relação com o par, uma analogia interessante: *“É quase como um casal. Costumava comparar-nos a um casal. Quando o casal se dá bem as coisas correm lindamente”*. O par pedagógico era então um grande recurso de regulação da atividade para os professores, era um companheiro, um suporte emocional, uma ajuda mútua. Havia um entrelaçar de competências, de conhecimentos, de áreas de formação que contribuíam para a criatividade dos projetos e o desenvolvimento dos próprios professores. Acerca disto o prof. D, em entrevista, referiu:

“Explicava eu “queres explicar tu agora?”. Um tinha mais gosto por aquilo, gostava mais de fazer máscaras, outro gostava mais de outro assunto qualquer e havia ali um encruzar saudável e partilha de experiências. [...] o outro tinha mais apetência para trabalhar gesso, moldes de gesso. [...] Aprendíamos uns com os outros. Muito muito. [...] éramos solidários na nossa maneira de trabalhar. Combinávamos antes ou então se já estávamos há dois ou três anos com aquele colega sabíamos perfeitamente já lidar. Se fosse colega pela primeira vez era partilhar experiências e isso é muito enriquecedor.”

Relativamente ao coletivo no âmbito do grupo de professores de EVT, este é igualmente importante. Os professores referiram que se apoiam muito nos colegas, conversando e discutindo, em momentos informais de convívio e em reuniões de grupo, onde decidem que tipo de trabalhos podem fazer em função das turmas que têm, conforme têm as duas ou apenas uma das disciplinas e dependendo dos recursos da escola. Perante isto, percebe-se que cada estilo profissional contribui para o enriquecimento do género profissional (aspeto visível, por exemplo, no trabalho de adaptação das metas curriculares) quando existem condições criadas para o debate entre profissionais.

É também visível a presença de cooperação entre professores na interpretação das metas; presença de colaboração aquando de projetos que atravessam várias turmas e que os professores dividem que tarefas vão fazer com as suas turmas; e ainda ajuda e entreajuda, por exemplo, quando um professor tem dificuldade em saber que atividades pode fazer com a turma A ou B.

Em suma, quer pelo par pedagógico quer pelo grupo disciplinar, pode considerar-se que o coletivo de trabalho é importante para o ajuste da atividade de trabalho às mudanças que ocorrem, permitindo uma discussão, procura de estratégias de resolução e suporte emocional (e.g. momentos em que a prof. B sentiu que não ia conseguir dar aulas este ano). Com a mudança de escola novos coletivos de trabalho são criados, novos géneros profissionais, desenvolvimento do estilo profissional, tudo importante para a renormalização da atividade, salientando-se que este é um processo moroso e difícil para os professores, e não é pelo facto de os professores conseguirem arranjar estratégias de regulação, facto inerente ao ser humano, que estas situações não são difíceis para os professores. Compreende-se, então, que a criação de um coletivo é inevitável para controlar a situação dos professores, sendo fundamental para a continuação na atividade de trabalho e uma defesa aos ataques externos (Davezies, 2005), materializados, neste caso, pelas mudanças a que têm estado sujeitos.

3.2.8. Resposta à questão de investigação 4.a.: *Qual o papel das associações de professores do GEVT?*

Constatou-se, durante as entrevistas, que os professores do GEVT têm uma associação de professores: a Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT). Esta associação era inicialmente a Associação Nacional de Professores de Trabalhos Manuais (APTM, em 1984), transformando-se em APEVT, contando já com 15

anos de existência como tal. É uma associação que defende os interesses científicos, pedagógicos, culturais e profissionais dos professores associados, promove aperfeiçoamento das competências profissionais pedagógicas dos associados, fornecendo ainda um apoio à atividade profissional (Site APEVT).

De acordo com os professores, a APEVT é uma associação com um papel importante na união (1) e na representação do GEVT (10), mesmo para professores não associados. Além disto, fornece anualmente ações de formação específicas para a área (3).

Nos momentos de mudanças organizacionais é uma associação acessível, disponível e acessível aos professores. Segundo a prof. A, o papel da APEVT é “*apoiar quando precisamos, e é não desistir de lutar*”. Nesta última reestruturação curricular (2012), a associação teve um papel muito ativo na defesa dos professores e na tentativa de que a reestruturação não fosse implementada, pelas consequências negativas que traria para os professores (e.g. desemprego, perda na qualidade do ensino, retrocesso relativamente ao desenvolvimento consolidado com a EVT). Manteve contacto com o MEC, apresentando os seus argumentos escritos do impacto que consideravam que a mudança iria trazer para os professores; contactaram com figuras públicas do mundo artístico como suporte, fizeram manifestações a nível nacional, presenças no parlamento, entre outras iniciativas em defesa dos professores.

Compreende-se que as associações de professores acabam por ser um bom suporte para estes, pois tornam-se os representantes de um grande número de profissionais, dando-lhes voz e tendo em conta as suas opiniões.

3.2.9. Resposta à questão de investigação 5.a.: *Qual a perspectiva dos professores face à sua profissão?*

Para se entender o papel do reconhecimento no trabalho, os professores foram questionados, na entrevista, relativamente à opinião que tinham sobre serem professores na sua área disciplinar [recurso à subcategoria 5.1. “*Perspetiva face à profissão de professor*”]. Os professores apresentaram as seguintes ideias, durante as entrevistas:

Quadro 10. Enumeração dos indicadores relativos à perspetiva dos professores face a sua profissão.

Indicadores sobre a profissão de professor

Desaprender da profissão (1)

Indiferença por parte da sociedade (2)

Desvalorização dos professores do GEVT por parte da sociedade (19)

Conservação da perspetiva do início de carreira (3)

Recurso sempre que necessário (4)

Valorização da profissão no interior do país (2)

Profissão sem perspetivas de futuro (3)

Apesar da divergência de opiniões, nota-se que há uma ideia que sobressai por ser a mais referida e valorizada pelos quatro professores: a desvalorização dos professores do GEVT por parte da sociedade. Pelo discurso dos professores, nomeadamente no da prof. A, pode constatar-se a descrença que têm relativamente à importância que a disciplina tem na sociedade (seja para os Encarregados de Educação, colegas de trabalho, alunos, MEC):

“Dentro da profissão há aqueles que são menos valorizados e nós estamos nesse grupo. As práticas estão nesse grupo. EV, ET, Educação Física, Educação Musical, são sempre aquelas disciplinas que os pais encaram com pouca importância.”

A prof. B considera que uma possível justificação para esta situação se prende com o facto de o manual da disciplina de EVT ser facultativo, o que poderá ter contribuído para a desvalorização da disciplina por parte dos alunos e dos E.E..

Este indicador, em conjunto com os restantes designados no Quadro 10, revela a carência de reconhecimento simbólico para com estes professores. Parece, então, ser adequada a referência de Motard (2013) sobre o facto dos professores poderem sentir precariedade subjetiva em relação ao seu futuro e ao não reconhecimento do seu trabalho real, dos seus esforços e investimentos individuais e coletivos.

3.3. Discussão dos objetivos específicos

Pela compreensão da análise feita e resposta às questões de investigação, pode considerar-se que os objetivos específicos foram cumpridos. Apresenta-se, de seguida, uma síntese relativa a estes objetivos:

(OE 1) Identificar as mudanças que ocorreram ao longo dos anos de serviço dos professores e que foram significativas para a sua atividade de trabalho:

Percebeu-se que as mudanças identificadas cobrem os 3 níveis ergológicos: macro – as reestruturações curriculares que afetam diretamente a sua área disciplinar e a sua atividade de trabalho, e outras que são transversais a todas as áreas disciplinares e todos os professores

-, meso – os Mega agrupamentos¹⁵ – e micro – as alterações nas documentações prescritas que variam de escola para escola. E estas mudanças tornaram-se significativas pelo facto de terem impacto direto nos professores, no que respeita à realização da sua atividade de trabalho.

(OE 2) Compreender como foram percebidas as mudanças organizacionais realizadas nos últimos anos no GEVT e o impacto identificado na atividade de trabalho dos professores.

As respostas encontradas às questões de investigação referentes a este objetivo, indicam que as mudanças que implicam diretamente a atividade de trabalho acabam por ter uma maior importância para os professores, pois têm de viver todos os dias com elas. Toda esta situação trouxe consigo problemas de saúde para os professores.

Apesar desta situação, os professores desenvolvem formas para tentar lidar com as adversidades das mudanças, formas para poderem continuar, dentro do possível, a realizar a sua profissão - estratégias de regulação da atividade de trabalho, não significando esta capacidade de gestão que as mudanças devam continuar a ser implementadas independentemente do impacto nas condições de trabalho e de saúde dos professores. Esta gestão é realizada, mas não de modo fácil ou agradável para os professores.

Desenvolvidas de modo individual e coletivo, as estratégias encontradas retratam o dia-a-dia de profissionais que, perante mudanças e prescrições que impedem o desempenho da sua atividade, transgridem essas prescrições que advém de um trabalho abstrato e que vêm impactar a um nível microscópico, ao real. Perante estas situações percebeu-se também que o coletivo de trabalho, nomeadamente quando funciona um género profissional, é uma peça fundamental em todo o processo. Seja como suporte emocional para os professores, como ‘instrumento’ de partilha de ideias, discussões de trabalho, ou como recurso para o desenvolvimento de estratégias de regulação. Percebe-se que realmente o suporte do coletivo, nos momentos de transformação e de mudança, é fundamental (Pavageau, Nascimento, & Falzon, 2007), e que os trabalhadores são, por vezes, mesmo obrigados a abandonar um coletivo construído ao longo dos anos (Dugué & Baunay, 2013), tendo de recomeçar a reconstrução de solidariedade, de coletivos (Motard, 2013), que oferecem ao indivíduo um espaço de expressão, desenvolvimento e de construção da saúde (Davezies, 2005).

¹⁵ Salienta-se que, apesar de ser uma mudança do MEC, as implicações para estes docentes variam de Mega agrupamento para Mega agrupamento.

(OE 3) Identificar as alterações ocorridas nos documentos prescritos que acompanharam diacronicamente as mudanças organizacionais dos últimos anos no GEVT.

Percebeu-se que as mudanças organizacionais são sempre acompanhadas de nova documentação. Neste caso, salientam-se as metas curriculares para EV e ET e os novos manuais para as disciplinas. Documentos estes que reajustam os conteúdos em vigor durante muitos anos. Os professores, perante a nova documentação, têm de compreendê-la e torná-la viável para utilização no seu trabalho, ou seja, têm de trabalhar os documentos, adaptar e transgredir a prescrição. Esta constante adaptação dos professores representa a já bem conhecida desfasagem prescrito-real.

(OE 4) Caracterizar o papel das associações de professores do GEVT.

Os professores do GEVT, têm para si uma associação – APEVT - na qual se suportam para ações de formação, e defesa de interesses e representação dos professores. Associação esta que, nos momentos de mudanças organizações, foi percebida como tendo tido um papel ativo, em defesa das opiniões dos professores de EVT. Encara-se, então, o papel desta associação como benéfico para os professores, no sentido de ser um recurso e suporte para estes profissionais.

(OE 5) Compreender o papel do reconhecimento dos professores do GEVT.

Verificou-se que os professores não se sentem reconhecidos pela sociedade em geral, e, pode considerar-se que esta falta de reconhecimento simbólico destes professores, quer pela via do julgamento de utilidade quer pela via do julgamento de beleza, acaba por contribuir para alguns dos problemas de saúde, nomeadamente para o desânimo com a profissão.

Com esta análise dos objetivos específicos compreende-se que as mudanças organizacionais apresentam diversos tipos de *contraintes* (e.g. eliminação e substituição de disciplinas, novas prescrições) que levam a *astreintes* no trabalho e no próprio trabalhador, como o aumento da carga de trabalho, grande exigência por parte do professor, problemas de saúde, aumento da carga de atividades educativas. Estes aspetos vão ao encontro do que Cau-Bareille (2013) menciona como fatores que constroem o trabalho e que contribuem para a intensificação do trabalho.

IV. Reflexões finais

“Os professores pertencem a um setor em que as condições de trabalho deixam muito a desejar, e resolver essa questão torna-se um dos mais sérios e difíceis desafios”
-Huberman, 1996, p.21

O presente trabalho confirma a importância de se analisar de forma próxima os profissionais de qualquer atividade de trabalho: o recurso à história idiossincrática e dimensão singular de cada professor permitiu dar a ver os reflexos de uma dimensão impessoal e global das transformações no sistema de ensino (com o devido suporte documental também).

Perante o estudo desenvolvido, pode concluir-se que estas mudanças têm implicações significativas a vários níveis da atividade, como por exemplo, no aumento da carga de trabalho, no tipo de trabalho desenvolvido (e.g. simplificação dos trabalhos), nas condições de saúde (e.g. cansaço, ansiedade, frustração) e que, é pela constante e inerente presença da engenhosidade, inteligência e criação que se dá o uso de si no trabalho, permitindo assim o retrabalhar do trabalho e de si mesmo num ambiente de constantes mudanças.

Embora se assume que este estudo não permite, de forma alguma, esgotar todas as especificidades e formas concretas de fazer face às mudanças, a verdade é que os dados obtidos dão visibilidade aos reflexos destas mudanças na atividade dos professores, que ultrapassam o nível da gestão individual, sendo a análise dos horários da prof. B (cf. Figura 3) exemplo disso. Esta é a representação micro de um trabalho abstrato que teve impacto em todo o país. É um exemplo claro de como decisões tomadas ao nível macroscópico, longe do real, sem um conhecimento aprofundado das implicações das normas no quotidiano da atividade, apresentam consequências a um nível microscópico, nos protagonistas do trabalho, solicitando aos trabalhadores uma gestão para darem resposta precisamente a essas normas que são pensadas no abstrato. Importa salientar que, este processo de gestão, que origina estratégias de regulação da atividade (bem visíveis neste trabalho), é um processo demorado e custoso para os professores, que durante décadas foram construindo o seu modo operatório e perante as mudanças são submetidos a novas prescrições, necessitando de desenvolver adaptações, fazer reajustes, que põem em causa o trabalho de anos com inevitáveis consequências para a sua saúde.

Por conseguinte, considera-se que o objetivo central do estudo - compreender e dar visibilidade ao impacto das mudanças organizacionais no ensino na atividade de trabalho dos professores do GEVT - foi alcançado, percebendo-se que realmente as implicações,

provenientes das prescrições macroscópicas, não foram tidas em conta. Aspectos como, o aumento do trabalho fora da componente letiva, professores sem turmas atribuídas, percepção de não ser capaz de trabalhar, a angústia, ansiedade, o cansaço diário, entre outros, demonstram a tal marginalização das condições de trabalho e de saúde (Nogueira, 2012), referida no enquadramento teórico.

Perante a ideia desenvolvida por Yvon e Saussez (2010, p.2) referente à pouca investigação científica que incide no modo como as transformações se traduzem em concreto na atividade de trabalho dos professores, tenta-se, agora, identificar alguns elementos de respostas às questões enunciadas no enquadramento teórico:

1) Em que medida as formas e conteúdos do trabalho são impactadas pelas transformações? No caso estudado, pode considerar-se que as transformações tiveram um impacto significativo no trabalho, por exemplo, a nível do aumento do tempo a trabalhar, mudanças na ocupação do tempo na escola (e.g. as atividades educativas), alteração na dinâmica da sala e simultaneidade de tarefas, alteração na forma de apresentação dos conteúdos (e.g. a teorização das aulas).

2) Como é que as novas prescrições orientam a atividade real? As novas prescrições que surgem com as mudanças passam a ser, obviamente, um suporte para a atividade de trabalho, tal como é sua função. No entanto, há sempre, por parte dos trabalhadores, a necessidade de a trabalhar, transgredir, adaptar ao real (Schwartz & Durrieu, 2003). Para estes professores, esse trabalho, passou, por exemplo, pela adaptação dos objetivos das metas curriculares aos seus alunos, à sua realidade, para se puderem guiar por elas no seu dia-a-dia, na elaboração das planificações anuais de atividades e na compreensão dos manuais.

3) Quais são os dilemas colocados pela lacuna entre a tarefa prescrita e a situação real, ou ainda, quais são os modos de operação implementados pela inteligência pedagógica para as ultrapassar? Perante a dicotomia prescrito-real, percebe-se que há uma dificuldade em realizar a atividade de trabalho tal e qual como se define pela prescrição. Daí que surja a necessidade já referida na questão anterior, de trabalhar as prescrições, desenvolvendo-se estratégias de regulação da atividade de trabalho, quer individuais quer coletivas (e.g. o modo de estar em sala de aula que varia entre professores, como vimos com os exemplos dos deslocamentos dos professores B e D, a adaptação das metas curriculares, alteração do modo como se desenvolvem os trabalhos).

Como foi possível avançar com alguns exemplos concretos de elementos que ajudam a responder às questões dos autores, espera-se que este estudo possa contribuir para tornar

mais visível a atividade real dos professores, tentando atenuar a ideia de Yvon e Saussez (2010 – a atividade real dos professores é ainda enigmática em termos de investigação), e ao mesmo tempo, para a robustez da investigação científica sobre o modo real como os professores investem na tarefa prescrita, questão que Faïta e Saujat (2010) identificam no campo da investigação.

Recorrendo à ideia de Huberman inscrita na citação que abre o presente capítulo, considera-se que o psicólogo do trabalho pode ser um possível mediador/interlocutor para dar visibilidade às condições de trabalho dos professores e sucessivas alterações a que estão sujeitos, socorrendo-se da análise da atividade e intervenção na capacidade de agir dos professores, sem esquecer a necessidade de confrontar este trabalho real com os parceiros sociais e os decisores de políticas públicas. Compreende-se, então, que este profissional não é apenas um analista, mas espera-se que também possa contribuir para as transformações no trabalho. Aliás, colocar professores a refletir e a falar sobre o seu trabalho é já é uma forma de intervenção, de transformação, pela via da reflexão sobre o trabalho em si (e.g. durante a entrevista a prof. B enquanto falava sobre os trabalhos que fazia na EVT, percebeu que havia alguns que poderia utilizar novamente se os adaptasse às circunstâncias das novas disciplinas). Assim sendo, para se dar continuidade a este estudo, considera-se que seria importante aumentar os momentos de reflexão em grupo, com a presença de um psicólogo do trabalho como mediador, para discussão sobre a forma como realizam a sua atividade e o modo como procuram preservar as suas condições de trabalho e de saúde.

A partilha de estudos que tenham características próximas a este – que dão conta de formas concretas de fazer face às mudanças impostas - com os sindicatos e associações de professores, nomeadamente à APEVT, poderia ajudar a desenvolver um conjunto de argumentos que reforçam a necessidade de se ter em conta a atividade de trabalho antes de se tomarem decisões. Talvez desta forma, com um conjunto de estudos sistemáticos sobre esta questão, fosse possível apresentar um contributo sustentável para a definição das políticas públicas sobre educação. Esta partilha de estudos junto dos parceiros sociais, seria assim, em termos de utilidade, o derradeiro fim, para este tipo de trabalhos.

O facto de o estudo ter sido realizado com um número reduzido de participantes permitiu explorar em detalhe o pretendido e criar uma boa relação com os professores, fundamental para a boa prossecução de todo o trabalho. Seria talvez interessante alargar este estudo a outros contextos, nomeadamente escolas públicas e privadas, do litoral e do interior, agrupamentos de escola maiores e mais pequenos, aspetos que valorizariam e reforçariam o estudo. Uma outra ideia, poderia também ser o desenvolvimento da mesma análise em outros

grupos disciplinares (e.g. grupo de Português e História), que ajudasse a salientar aquilo que é específico a um grupo disciplinar e o que transversal a esta classe profissional.

Para terminar, apresentam-se três ideias, que surgem no decurso do estudo realizado, e que poderiam possivelmente contribuir para melhor as condições de trabalho e de saúde dos professores perante as implicações das mudanças organizacionais: a participação dos professores na elaboração e na decisão das políticas públicas para a educação (e.g. por meio de sindicatos e associações), para que as soluções encontradas para fazer face aos problemas sejam o resultado de compromissos possíveis entre os interlocutores da educação; a luta pelo reconhecimento profissional (nomeadamente simbólico) destes trabalhadores, por parte dos colegas, Encarregados de Educação, alunos e o próprio Ministério da Educação, que permitiria a ativação da mobilização subjetiva (Dejours, 1993); e alterações nas estratégias das associações – o facto de durante as mudanças a APEVT não ter sido bem-sucedida na luta pelos interesses dos professores, pode indicar que talvez as associações devessem alterar as estratégias de argumentação, recorrendo-se de exemplos e dados mais concretos como os apresentados neste trabalho, contribuindo, deste modo, para uma possível melhoria e mudança no modo como as mudanças são implementadas (compreendendo-se que este não seria o único aspeto útil a fazer). Estas associações deveriam tornar-se fóruns de debates profissionais da qualidade do trabalho (debates de normas) e uma ferramenta para ‘tratar’ o trabalho, como assim o referem Cau-Bareille (2012) e Motard (2013).

Resta apenas remeter para o título do presente trabalho, escolhido propositadamente como estímulo de reflexão. Tendo em conta toda a exploração teórica e prática desenvolvida no presente trabalho, pode afirmar-se que há muitas coisas que acontecem atrás da cortina do palco numa escola – a sala de aula - em momentos de mudanças, e que ficam invisíveis aos espectadores – sociedade - e aos produtores do espetáculo – MEC - (preocupações, constrangimentos, problemas de saúde...). Por outras palavras, é atrás do palco que se desenvolve a preparação para o espetáculo - a aula -, que se sentem os problemas de saúde, que se pode falar e pensar sobre as condições de trabalho, que se pode interagir com colegas para preparar a aula da melhor forma que se encontre tendo em conta as circunstâncias, percebendo-se, assim, que, realmente há muito que acontece nos bastidores das mudanças organizacionais no ensino.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. R., Neves, M. Y., & Santos, F. A. (2013). Implicações das políticas educacionais nas vivências subjetivas de professoras de escolas públicas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16 (2), 241-257.
- Barbier, J. M. & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brito, J. (2011). A Ergologia como perspectiva de análise: A Saúde do Trabalhador e o Trabalho em Saúde. In C. Minayo-Gomes, J. H. Machado, & P. G. L. Pena (Eds.). *Saúde do Trabalhador na Sociedade Brasileira* (pp.480-494). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Canguilhem, G. (2009). *O Normal e o Patológico* (6ª edição). Brasil: Forense Universitária.
- Caroly, S. & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail développer des strategies d'expérience. *Formation Emploi*, 88, 43-54.
- Cau-Bareille, D. (2012). "Obey", "disobey" or "tinker with" reforms to the system: a subject for French teacher trade unions to work on. *Work*, 41, 5218-5227.
- Cau-Bareille, D. (2013). L'intensification du travail dans les milieu enseignants. In M. H. Motard (Coord.). *Apprendre à écouter le travail: une experience de «travail sur le travail»* (pp.80-83). FSU Poitou-Charentes/Institut de recherché de la FSU.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cuvelier, L. & Caroly, S. (2011). Transformation du travail, transformation du métier: quels impacts sur la santé des opérateurs et sur l'activité collective? *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 13 (1), 1-20.
- Davezies, P. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. *Education Permanente*, 116 (3), 33-46.
- Davezies, P. (1997). Evolution des organisations du travail et atteintes à la santé. *Contribution au séminaire interdisciplinaire «Nouvelles Organisations du Travail»*. CNAM, Paris.
- Davezies, P. (2005). La santé au travail, une construction collective. *Santé et Travail*, 52, 24-28.
- Deauvieu, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, 49, 100-118.

- Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro. Diário da República n.º 49 - 1.ª série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 30 - 1.ª série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Dejours, C. (1993). Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção. In H. Hirata (Ed.). *Sobre o “Modelo” Japonês. São Paulo, EDUSP*. (sem referência de paginação e local de edição).
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, 14 (3), 27-34.
- Dejours, C. (2008). *Trabalho, tecnologia e organização: avaliação do trabalho submetida à prova do real*. São Paulo: Blucher.
- Dejours, C., Dessors, D., & Desriaux, F. (1993). Por um trabalho, fator de equilíbrio. *Revista de Administração de Empresas*, 33 (3), 98-104.
- Despacho Normativo n.º 17 387/2005, de agosto. Diário da República n.º 155 - 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º131 - 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Dugué, B. & Baunay, Y. (2013). L’organisation du travail au Coeur des conflictualités sur l’activité de travail. In M. H. Motard (Coord.). *Apprendre à écouter le travail: une expérience de «travail sur le travail»* (pp.15-22). FSU Poitou-Charentes/Institut de recherché de la FSU.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation: un programme de recherché empirique et techonologique portant sur la signification de l’activité des enseignants. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.). *Analyser l’activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l’intervention et la formation* (pp. 17-40). Canada: Les Presses de l’Université Laval.
- Durrive, L. & Schwartz, Y. (2008). Glossário da ergologia. *Laboreal*, 4 (1), 23-28.
- Faïta, D. & Saujat, F. (2010). Développer l’activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon & F. Saussez (Eds.). *Analyser l’activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l’intervention et la formation* (pp. 41- 71). Canada: Les Presses de l’Université Laval.
- Falzon, P. (1996). Des objectifs de l’ergonomie. In F. Daniellou (Ed.). *L’ergonomie en quête de ses principes: débats épistémologiques* (pp. 233-242). Toulouse: Octares Éditions.

- Ferreira, L. L. (2011). Uma luta pelo reconhecimento do trabalho contra a política de redução de pessoal. *Laboreal*, 7 (1), 17-27.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31 (2), 189-199.
- Gaudart, C. & Weill-Fassina, A. (1999). L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle: une approche ergonomique. *Formation Emploi*, 67, 47-62.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (3), 20-29.
- Huberman, S. (1996). "Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores". Buenos Aires: Aique.
- Kerguelen, A. (2013). Actogram Kronos (versão 2). Toulouse: Octares Éditions.
- Kerguelen, A. (2013). Manual de utilização do *software* Actogram Kronos. *Actogram Kronos - Manuel d'utilisation* (juillet 2013).
- Lacoste, M. (1992). Apprentissage dans le travail et interaction. *Langage et travail*, 3, 35-42.
- Lacomblez, M. (1997). *A psicologia ergonómica: contribuição da psicologia do trabalho num projeto interdisciplinar na acção*. Comunicação apresentada na 1ª Conferência Internacional – Ergonomia, Segurança e Higiene Ocupacionais, Universidade do Minho, Escola de Engenharia.
- Leplat, J. (1992). Planification de l'action et regulation d'un système complexe. In J. Leplat (Ed.). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (pp. 87-97). Toulouse: Octares Éditions.
- Leplat, J. (1993). Ergonomie et activités collectives. In F. Six & X. Vaxevanoglou (Eds.). *Les aspects collectifs du travail, Acta do XXVII Congresso SELF* (pp.7-27). Toulouse: Octares Éditions.
- Ministério da Educação e da Ciência (2012). *Comunicado: Revisão da Estrutura Curricular*, 26 de março de 2012. Governo de Portugal.
- Montmollin, M. & Darses, F. (2011). *A Ergonomia* (2ª Edição Revista e Aumentada). Lisboa: Instituto Piaget.
- Motard, M. H. (2013). Le travail entre plaisir et souffrance. In M. H. Motard (Coord.). *Apprendre à écouter le travail: une expérience de «travail sur le travail»* (pp. 23-26). FSU Poitou-Charentes/Institut de recherché de la FSU.
- Naville, P. (1970). *Le nouveau léviathan 1: de l'aliénation à la jouissance*. Paris: Éditions Anthropos.

- Nogueira, A. L. H. (2012). Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educação e Sociedade*, 22 (121), 1237-1254.
- OIT (1984). A condição dos professores A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/ Unesco.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1127-1144.
- Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 753-775.
- Orlikowski, W. J. (1995). Improvising organisational transformation over time: A situated change perspective. Publicado em 1996 na revista *Information systems research*, 7 (1), 63-92.
- Pavageau, P., Nascimento, A., & Falzon, P. (2007). Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 9 (2), 1-17.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M., Lang, N., Le Joliff, G., & Pascal, M. (1998). *Ergonomie: concepts et methods*. Toulouse: Octares Editions.
- Santos, M. (2006). Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. *Laboreal*, 2 (1), 34-41.
- Scheller, L. (2010). Transformations organisationnelles, conflits générationnels, Clinique de l'activité: le cas d'un atelier industriel. *Activités*, 7 (1), 62-74.
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (2003). *Travail & Ergologie: entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès Editions
- Sperandio, J. C. (1984). *L'ergonomie du travail mental*. Paris: Masson.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis : Editora Vozes.
- Teiger, C. (2005). O Trabalho, esse obscuro objecto da Ergonomia. In J. J. Castillo & J. Villena (Eds.). *Ergonomia: Conceitos e Métodos* (pp.175-196). Lisboa: Dinalivro.
- Terressac, G. & Maggi, B. (1996). Le travail et l'approche ergonomique. In F. Daniellou (Ed). *L'ergonomie en quête de ses principes: débats épistémologiques* (pp. 77-102). Toulouse: Octares Éditions.

- Valot, C. (2001). Pour une ergonomie du changement dans les organisations. *Acta do Congresso SELF ACE 2001: Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie*. 3, 24-29.
- Volkoff, S. & Gollac, M. (2000). Intensification du travail: des effets néfastes sur la santé. *La santé de l'homme*, 355, 17-20.
- Welford, A. T. (1992). La charge mentale de travail comme fonction des exigences, de la capacité, de la stratégie et d'habileté. In J. Leplat (Ed.). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (pp.121-145). Toulouse: Octares Éditions.
- Yvon, F. & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Canada: Les Presses de l'Université Laval.

ANEXOS

Anexo 1. Guião de entrevista

A- Caracterização do professor

(Obter informações caracterizadoras do participante no que respeita ao seu percurso académico e profissional)

1. Qual é a sua data de nascimento?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual é o seu Estado Civil?
4. Tem filhos? Quantos?
5. Qual é o seu nível de escolaridade e a sua área de formação académica?
 - a. Quando terminou a sua formação escolar/académica?
6. Qual e quando foi a sua primeira profissão?
 - a. Quanto tempo esteve a exercer?
7. Em relação à sua profissão atual:
 - a. Há quanto tempo é professor (anos de serviço)?
 - b. Há quanto tempo é professor na escola atual?
 - c. Trabalha só na escola atual ou em outras escolas também?
 - d. Exerce outra profissão a par desta?
 - e. É professor efetivo ou contratado?
 - i. Quando/Onde se tornou efetivo?
 - f. Qual o seu quadro de zona pedagógica?
 - g. Consegue fazer uma retrospectiva e partilhar o seu percurso profissional?
 - i. Em quantas escolas esteve? Quantos anos em cada uma?
 - h. É diretor de turma? Se não, já foi?
 - i. É professor de 2º ou 3º ciclo? Lecionou sempre nesse ciclo?

B- Mudanças organizacionais em relação à disciplina de EVT/TM

(Compreender as mudanças que ocorreram em relação à(s) disciplina(s) EVT (e TM))

8. Quais as alterações pelas quais já passou que ocorreram no seu trabalho ao longo dos seus anos de serviço.
9. (Em relação à substituição da disciplina de Trabalhos Manuais para E.V.T. – questões que se seguem)
10. Em relação à eliminação do Par Pedagógico:
 - a. Quais as mudanças? E consequências?
 - b. Qual a sua posição face esta medida?
 - c. Como lidou com isso?
 - d. Que estratégias utilizou para se adaptar? (papel do coletivo, formação, etc)?
 - e. Pode continuar a realizar os mesmos trabalhos com a turma?
 - f. Qual era o papel do seu par na sala de aula para si? O que representava para si?
11. E em relação à desagregação da disciplina de EVT:
 - a. Quais as mudanças? E consequências?
 - b. Qual a sua posição face esta medida?
 - c. Como lidou com isso?
 - d. Que estratégias tem utilizado para se adaptar?

12. Com ambas as mudanças, como foi/é a relação entre os professores de EV e ET?
13. Atualmente leciona as duas disciplinas ou apenas uma delas? Qual?
14. Em termos de Formação Contínua, realizou alguma após as várias alterações?
 - a. Por iniciativa própria? Por necessidade?
15. Sendo este ano letivo 2013/14 o segundo ano oficial da desagregação da disciplina, foi necessário elaborar as metas curriculares e os planos anuais de atividade. Fale-me um pouco desse processo. Se é elaborado pelo MEC e transversal a todas as escolas, se os professores de EVT da escola fazem adaptações conforme as turmas, se é um trabalho feito coletivamente...
 - a. Em termos de documentação prescrita o que foi alterado?
16. Qual era a sua perspetiva/opinião em relação à profissão de professor de EVT antes das mudanças de que falamos?
 - a. E agora com as reestruturações feitas à disciplina e ao trabalho do professor de EVT?

C- Papel das Associações de EVT

(Compreender o papel que as associações ligadas à EVT desempenharam aquando das alterações, e explicitar as representações que o participante tem relativamente ao papel das associações no apoio aos professores de EVT)

17. Conhece alguma associação ligada diretamente à área da EVT? Acompanha o que fazem?.
 - a. Tem contacto com alguma delas? Ou com algum sindicato?
 - b. Qual pensa ser o papel destas associações?
 - c. Qual foi o papel destas associações durante estas duas grandes alterações?
 - d. Considera que deveria haver uma maior articulação entre estas associações e os professores da área artística?
 - e. Considera que deveria haver um maior suporte por parte destas associações?
 - f. Considera que deveria haver uma maior articulação entre estas associações e o MEC?

D- Descrição da atividade de trabalho

(Conhecer as tarefas desempenhadas na atividade de trabalho, para suportar as informações do grupo B)

18. Qual/Quais o(s) documento(s) pelo qual se deve reger um professor de EV/ET, quer em termos de regras transversais a todos os professores e particulares aos professores da via artística? (metas curriculares, regulamento interno, legislação)
19. Em que consiste o seu trabalho? Talvez descrever as tarefas seguindo uma lógica temporal (início ano letivo, decorrer de aulas, período de testes, finais de período, início do seguinte, avaliações, final ano letivo; horas nas aulas de substituição, de apoio e na biblioteca).
20. O modo de exercer a sua profissão alterou-se ao longo dos X anos de serviço?
 - a. Com a prática e a experiência profissional, alterou ou moldou algo no modo como realiza as suas tarefas (ou em alguma em particular) (no modo de dar aulas, de avaliar, de organizar a sala de aula, de estratégias de defesa pessoal, etc)?

E- Constituição de agrupamentos de escolas

(Compreender quais as alterações que uma reorganização na rede escolar causa no trabalho do professor)

21. Com a inclusão da escola atual no Agrupamento de Escolas “A” (em 2012) certamente surgiram alterações no que respeita ao funcionamento da escola (resolução de problemas, reuniões de professores, etc.). Quais foram as alterações relacionadas com o desempenho da sua atividade sentidas por si?
22. Como lidou com esta alteração?

F- Impacto das mudanças organizacionais na saúde

(Verificar se as mudanças organizações têm impacto na saúde dos professores)

23. Tendo em mente as alterações de que falamos, gostaria que me falasse um pouco do impacto que tiveram na sua saúde:
 - a. Qual/quais considera terem sido os maiores constrangimentos em termos físicos relacionados com a sua atividade de trabalho aquando, durante ou após a separação do par pedagógico? (pensando nas tarefas que faz)
 - b. E em termos de constrangimentos psicológicos?
 - c. E em relação à desagregação da disciplina de EVT?
 - d. E em relação a outras mudanças anteriores?

G- Finalização da entrevista:

(Acréscitar/Rever informação; Concluir a entrevista)

24. Houve alguma coisa deste seu percurso profissional ou das reorganizações de que falamos que tenhamos deixado de parte ou que gostaria de acrescentar?
25. Como é que se sentiu nesta entrevista? O que significou para si?
26. Acha que esta entrevista teve sentido para a sua atividade de trabalho? Acha que conseguimos chegar ao que está a sentir, ao seu coração? Ou tem outras preocupações?

Anexo 2. Exemplo de quadro de devolução da entrevista

| | ... | 1994/95 | 95/96 | 96/97 | 97/98 | 98/99 | 99/00 | 00/01 | 01/02 | 02/03 | 03/04 | 04/05 | 05/06 | 06/07 | 07/08 | 08/09 | 09/10 | 10/11 | 11/12 | 12/13 | 13/14 | |
|--|------------------------------------|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------------------|--|--|--|
| Percorso académico e profissional | 3 anos de trabalho como Professora | Terminou a Licenciatura (4anos na ESE) | Início da Profissão. Escola 1 | Escola 2 | Escola 3 | Escola 4 | Escola 5 | Escola 5 | Escola 6 | Escola 7 | Escola 7 | Escola 8 | Escola 9 | Escola 10 | Escola 10 | Escola 10 | Escola 10 | Escola 10 | Escola 11 | Escola 12 | Escola 13 | |
| Formação contínua | | | Cerâmica, Vidro, Serigrafia (2006) | | | | | | | | | | | | | | | | Formação em Photoshop e Flash | Mosaico | | |
| Reestruturacoes Curriculares | | *Entrada das áreas curriculares não disciplinares *Introdução das aulas de substituição, trabalho de biblioteca (alteração no horário de trabalho/Carga da componente letiva e não letiva) | | | | | | | | | | | | | | | | | | Eliminação do Par Pedagógico: Papel do par pedagógico; Mudanças, Estratégias criadas | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Eliminação da EVT: Mudanças; Estratégias criadas | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Impacto para a saúde | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Agrupamentos e Mega Agrupamentos | | |
| Atividades realizadas e Materiais utilizados | | | Atividades: *Criação de flores, com divisão da turma em diferentes tarefas *Banca de vendas, com velas feitas pelos alunos *Arraiolos *Estojos *Separador a colocar na capa da disciplina de E.V.T. *Bicicleta com pacotes de leite Materiais: *Cera *Serrote *X-ato *Martelo *Madeiras *Barro *Azulejos *Papel, cartão *Tesoura *Alicates *Tachos *Argila | | | | | | | | | | | | | | | | | | Atividades: *Bolas de Natal em origami *Vira vento *Dia da árvore, da poesia, Cascata de S. João; temas: 1º período – Natal, 2º período – Páscoa, 3º Período – Primavera; *Postal de Natal *Separador para E.V. e outro para E.T. (iguais, sem técnicas diferentes) Materiais: * Todo o tipo de papel (revista, origami, jornal, cavalete, cartolinas, cartão) *Cola *Tesoura *Lápis, lápis de cor, marcadores *Aquarelas *Régua *Compasso, esquadro *Plasticinas *Fimo/pasta de moldar | |
| Papel da APEVT | | | (Explorar) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Documentação | | | *Manuais de E.V.T. *Planificações anuais *Documentos recolhidos ao longo dos anos de serviço *Horário de trabalho | | | | | | | | | | | | | | | | | | *Manual de E.V. e E.T. *Planificações anuais *Horário de trabalho *Documentos recolhidos ao longo dos anos de serviço (dossiers de técnicas, de recolha de materiais) *Metas curriculares Mudanças: *Fim do programa *Existência apenas as metas curriculares como documento oficial Impacto das mudanças: *Metas Curriculares abstratas, desadequadas à realidade do 2ºciclo e com uma linguagem difícil de compreender | |
| Perspetiva face à profissão de professor | | | *Desvalorização dos professores e da disciplina por parte dos E.E., alunos, sociedade em geral * Apesar da desvalorização, os professores de EVT são o recurso sempre que necessário * Sem perspetivas de futuro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 3. Documentação obtida, consultada e analisada

Listagem da documentação obtida, consultada e analisada e respetiva fonte.

| Fonte | Documentação obtida, consultada e analisada ¹ |
|----------|---|
| Prof. A | <p>Programa de EVT; Metas Curriculares de EV e ET; Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Educação artística, educação tecnológica); Horários de trabalho (anos letivos 1997/98, 1998/99, 2002/03, 2006/07 e 2013/14); Fotografias de trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos de serviço; Livros de pontos (anos letivos 2011/12 e 2012/13); Lista de ações de formação frequentadas ao longo dos anos de serviço; Plano anual de atividades 2013/14.</p> |
| Prof. B | <p>Manual de EVT; Manuais de EV e de ET e cadernos de atividades; Horários de trabalho (todos os anos de serviço – de 1995/96 a 2013/14); Cadernetas do professor² (anos letivos 2003/04, 2006/07, 2007/08, 2008/09, 2011/12 e 2013/14); <i>Dossier</i> de Área Projeto 2005/06 (inclui atividades de estudo, projeto, entre outros); Portfólio de EVT 2008/2009; <i>Dossier</i> com os certificados das ações de formação que frequentou ao longo dos anos de serviço; <i>Dossier</i> com planificações de EVT (vários anos das diferentes escolas em que esteve e recolha de materiais de outros colegas para análise); <i>Dossier</i> EVT 2011/12 (inclui exercícios, fichas, planificações de objetivos, materiais para cada unidade de trabalho).</p> |
| Prof. C | <p>Plano anual a desenvolver em 2012/13</p> |
| Internet | <p>Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro. Diário da República n.º 240, 1.ª série A. Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro. Diário da República n.º 49, 1.ª série A Despacho n.º 17 387/2005 (2.ª série), de 12 de agosto. Diário da República n.º 155, 2.ª série. Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 30, 1.ª série A. Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. Diário da República n.º 23, 1.ª série. Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro. Diário da República n.º 249, 1.ª série. Comunicado do MEC: Revisão da Estrutura Curricular, 26/03/2012. Parecer no CNE n.º 2/2012, 7 de março. Diário da República, n.º 48, 2.ª série. Despacho n.º 7-A/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131, 2.ª série. Site APEVT (www.apevt.pt)</p> |

¹ A negrito assinalam-se os documentos analisados em profundidade.

² São cadernetas anuais, composta pelas seguintes secções: horário de professor, aulas previstas, registo de faltas do professor, calendarização de reuniões; secções para cada turma (horário e planta da turma, dados biográficos e fotografia dos alunos, sumários, avaliação por tarefas feitas).

Anexo 4. Declaração de Consentimento Informado

Declaração de Consentimento Informado

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento do estudo em desenvolvimento por _____, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, no qual aceito ser participante.

Compreendi as explicações fornecidas acerca da minha participação neste trabalho integrado na área de Psicologia do Trabalho acerca da atividade de trabalho dos professores de Educação Visual e Educação Tecnológica da Escola Básica Augusto Gil.

A minha participação é voluntária e autorizo também a gravação em áudio dos momentos de recolha de dados, para posterior transcrição e análise da informação.

Tive conhecimento que a informação recolhida tem um carácter confidencial e assegura-se o anonimato dos participantes, se assim o solicitarem.

.

Porto, _____, de _____, de _____

Assinatura do Participante

Anexo 5. Definições operacionais das subcategorias

Definições Operacionais das Subcategorias

Categoria 1: *Caracterização das mudanças organizacionais*

Subcategoria 1.1. [Categoria de 2ª ordem] ***“Eliminação do par pedagógico”***: Engloba o papel que o par pedagógico desempenhava para os professores (1.1.1. *“Papel do Par Pedagógico”*), as mudanças que surgiram a eliminação do Par Pedagógico (1.1.2. *“Mudanças que surgiram [p.p.]”*), e as estratégias de regulação criadas pelos professores para lidarem com esta situação (1.1.3. *“Estratégias de regulação [p.p.]”*).

Subcategoria 1.2. ***“Eliminação da disciplina de EVT”***: Inclui as mudanças que surgiram com a passagem da EVT para a EV e ET (1.2.1. *“Mudanças que surgiram [EVT-EV e ET]”*), e as estratégias de regulação que os professores criaram para fazer face a essas mudanças (1.2.2. *“Estratégias de regulação [EVT – EV e ET]”*).

Subcategoria 1.3. ***“Condições de vida pessoal e saúde associadas ao trabalho”***: corresponde aos problemas de saúde de foro emocional (1.3.1. *“Problemas de foro emocional”*) e físico (1.3.2. *“Problemas de foro físico”*) que advieram das mudanças, bem como aspetos relacionados com a conciliação da esfera profissional e pessoal (1.3.3. *“Conciliação da esfera profissional e pessoal”*).

Subcategoria 1.4. ***“Outras mudanças organizacionais significativas”***: Inclui outras mudanças organizacionais que os professores identificaram como significativas para a alteração da sua atividade de trabalho (1.4.1. *“Outras mudanças organizacionais significativas”*), bem como o respetivo impacto no trabalho (1.4.2. *“Impacto das mudanças no trabalho”*).

Categoria 2: *Trabalhos desenvolvidos em sala de aula*

Subcategoria 2.1. ***“Época dos TM (antes EVT)”***: Abrange os trabalhos propostos pelos professores e desenvolvidos em conjunto com os seus alunos aquando da existência da disciplina de Trabalhos Manuais (antes da EVT) bem como exemplos de ferramentas e materiais utilizados na disciplina (2.1.1. *“Materiais/Ferramentas utilizadas [TM]”*).

Subcategoria 2.2. ***“Época da EVT (durante EVT)”***: Abrange os trabalhos propostos pelos professores e desenvolvidos em conjunto com os seus alunos aquando da existência da

disciplina de EVT (após dos TM) bem como exemplos de ferramentas e materiais utilizados na disciplina (2.2.1. “*Materiais/Ferramentas utilizadas [EVT]*”).

Subcategoria 2.3. “*Época da EV e ET (após EVT)*”: Abrange os trabalhos propostos pelos professores e desenvolvidos em conjunto com os seus alunos aquando da existência das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica (após a EVT bem como exemplos de ferramentas e materiais utilizados nas disciplinas (2.3.1. “*Materiais/Ferramentas utilizadas [EV e ET]*”).

Categoria 3: ***Documentação***

Subcategoria 3.1. “*Documentação*”: Engloba a identificação dos documentos formais e informais utilizados pelos professores na disciplina de EVT e agora na EV e ET.

Subcategoria 3.2. “*Alterações com a implementação da EV e ET*”: Engloba a identificação das alterações percebidas pelos professores na documentação formal e informal com a desagregação da EVT e implementação da EV e ET.

Categoria 4: ***Papel da APEVT***

Subcategoria 4.1. “*Papel desempenhado pela APEVT*”: Corresponde ao papel que a Associação de Professores de EVT desempenha de um modo geral e em particular nos momentos de mudanças organizacionais que alteram a atividade de trabalho dos professores (4.1. “*Papel desempenhado pela APEVT*”).

Categoria 5: ***Perspetiva face à profissão***

Subcategoria 5.1. “*Perspetiva face à profissão de professor*”: Diz respeito à opinião que os professores participantes têm relativamente à profissão de professor, seja de um modo geral, seja como professor de EVT (5.1. “*Perspetiva face à profissão de professor*”).

**Anexo 6. Indicadores das subcategorias e Unidades de conteúdo
discriminadas por professor**

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo³ |
|---|--|---------------------------------------|---|--|
| <i>1. Caracterização das mudanças organizacionais</i> | <i>1.1. Eliminação do par pedagógico</i> | <i>1.1.1. Papel do par pedagógico</i> | <i>Articulação entre o par pedagógico</i> | <p>Prof. A (9): “Digamos que nós acabávamos por ser um só.”; “Tínhamos de combinar tudo aquilo que iríamos fazer.”; “Nós combinávamos tudo, é como eu digo...era como se fossemos um só.”; “Tínhamos de estar em sintonia, porque eles [alunos] tinham de obedecer aos dois e respeitar os dois.”; “muitas vezes essa relação tornou-se de amizade, não só profissional. Passávamos muito tempo juntos.”; “Era na sala dos professores, um lanche, era um almoço ou às vezes um cinema. Era muito informal.”; “No meu caso eu estive sempre muito à vontade com os colegas com quem trabalhei e pronto foi sempre uma empatia muito grande”; “[adaptação aos diferentes pares pedagógicos] Sim, implicou outro tipo de trabalho, porque nós em vez de combinar...porque nós muitas das vezes íamos efetuar o mesmo trabalho ou pelo menos a temática ser global às turmas todas e depois adequávamos às dificuldades dos alunos e isso tudo. Enquanto que com três colegas raramente nos reuníamos todas, senão era quase uma reunião de grupo para combinar. Pronto, eu tive que me adequar. Claro que aí demora mais tempo. E depois também havia colegas mais flexíveis e outras mais inflexíveis. E eu tive de me adaptar e elas também. E correu bem.”; “Penso que o par pedagógico era fundamental, porque as atividades desenvolvidas foram sempre pensadas para dois e não para um.”.</p> <hr/> <p>Prof. B (4): “Era um companheiro.”; “Dávamo-nos bem e conseguíamos conciliar em função do que tínhamos planeado para as atividades para aquele ano letivo.”; “É quase como um casal. Costumava comparar-nos a um casal. Quando o casal se dá bem as coisas correm lindamente.”; “Antigamente as coisas dividiam-se “eu faço isto; eu trato disto”. Na aula as coisas completavam-se.”.</p> <hr/> <p>Prof. C (10): “Era uma sintonia. Sempre foi.”;</p> |

³ Apresentadas para cada indicador e discriminadas por professor, com o respetivo número de verbalizações.

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------|--|
| | | | | <p>“Sim, tenho muitos amigos. Continuamos, porque de facto o trabalho que desenvolvíamos era um trabalho de parceria.”;</p> <p>“Nós trabalhávamos mesmo em grupo”;</p> <p>“Se calhar tive o privilégio de ter p.p. que havia uma sintonia”;</p> <p>“nós tínhamos uma parte em que definimos que era importante haver esse momento, que por norma era à 5f de tarde”;</p> <p>“5f de tarde nós reuníamos: articulávamos o grupo e depois se houvesse necessidade, articulava com o par pedagógico”;</p> <p>“se não havia necessidade de reunir o grupo todo, falávamos só o p.p. e às vezes isso não era muito formal”;</p> <p>“A aula decorria naturalmente. Não havia uma situação marcada. não havia um período formal em que “eu agora trato disto e tu daquilo”;</p> <p>“Nós eramos uma sintonia. Ou pelo menos procurou-se sempre trabalhar dessa forma.”;</p> <p>“Como o trabalho era conjunto surgia...pronto, começava um a explicar, e o outro orientava a parte prática”.</p> |
| | | | | <p>Prof. D (12):</p> <p>“Era os dois ao mesmo tempo.”;</p> <p>“Um tinha mais gosto por aquilo, gostava mais de fazer máscaras, outro gostava mais de outro assunto qualquer e havia ali um encruzar saudável e partilha de experiências. (...) o outro tinha mais apetência para trabalhar gesso, moldes de gesso.”;</p> <p>“Eu gostava mais de trabalhar com redes e papel, escultura...gosto mais de desenhar. Aprendíamos uns com os outros. Muito muito.”;</p> <p>“Eramos solidários na nossa maneira de trabalhar.”;</p> <p>“Combinávamos antes ou então se já estávamos há dois ou três anos com aquele colega sabíamos perfeitamente já lidar.”;</p> <p>“Se fosse colega pela primeira vez era partilhar experiências e isso é muito enriquecedor.”;</p> <p>“Eu preferia trabalhar com o par pedagógico. Muito melhor.”;</p> <p>“A principal diferença é isso, perdeu-se muita...para já, enquanto uma pessoa não se habitua tanto ou evolui noutro sentido e consegue criar mecanismos ou estratégias de conseguir fazer mais coisas com eles ou tornar mais aliciante o próprio trabalho e encontrar outras formas e se calhar é por aí que eu penso que as coisas vão.”;</p> <p>“Poderíamos já... “olha, este ano vamos fazer uma técnica que nunca fizemos. Ou tens uma ideia...? Podíamos fazer uma árvore assim, convidar os colegas...” (...) Com o par pedagógico isso acontecia também, era muito mais simples e prático, e depois tinha muito mais qualidade do trabalho e mais participação do aluno.”;</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|------------------------------------|--|--|---|
| | | | | <p>“Tínhamos reuniões de grupo e cada par pedagógico dizia o que ia fazer ou então era lançado um tema “colegas concordam com isto? Vamos fazer desta maneira? Vai ser de outra?”, Trocávamos ideias.”;</p> <p>“Há sempre aquele ambiente colaborativo entre os professores de EVT.”;</p> <p>“Com o p.p., um podia estar a fazer essa parte e outro a avançar já e nivelávamos a turma em muito menos tempo para avançar para o trabalho.”.</p> |
| | 1.1.2.Mudanças que surgiram (p.p.) | Desemprego dos professores de EVT | Prof. A (2): “Foi o problema do desemprego, porque criaram imensos postos de desemprego.”; “A maior parte está desempregada.”. | |
| | | Individualização do trabalho | Prof. D (1): “Acabar com o par foi mandar 7.000 professores embora.”. | |
| | | | Prof. B (3): “Apesar de eu poder ser muito criativa ou não, às vezes um ou outro professor, quando era o par - “para isto como é que vamos fazer?” “eu pensei em fazer isto. O que achas?” “Pode ser...” ou então “acho que não. Olha, se nós fizéssemos assim?”; “Enquanto que este diálogo e discussão era saudável, tem de ser só um professor.”; “É tudo muito mais individualizado.”. | |
| | | | Prof. D (2): “Não há troca de ideias, não há troca de nada.”; “A questão da avaliação, da avaliação dos alunos.”. | |
| | | Professores. com horário-zero e necessidade de redefinir a atividade de trabalho | Prof. A (2): “Houve outros colegas que tinham sido meus pares pedagógicos que enveredaram ou pelo 1º ciclo ou pela educação especial.”; “ou estão noutras áreas, mais no 1º ciclo e na Educação Especial.”. | |
| | | | Prof. B (10): “O ano passado excecionalmente dei ao 1º ciclo, dei ao 2º ciclo, 3º ciclo e secundário profissional!”; “Porque não fui colocada em Agosto e fiquei com horário-zero”; “Tive uma turma de 7º e 8º de E.T. Tinha uma turma de 5º ano em que dava E.T. outro colega dava E.V.; uma turma de 11º ano profissional (...) e ainda tive o 12º profissional de técnico design.”; “Liguei para o ministério, porque eu não tinha habilitações para dar o 11º ano nem o 12º ano. E ainda por cima em duas cadeiras muito técnicas”; “Meti atestado médico, porque andava mesmo desmotivada, desanimada, com pena dos alunos porque achava que eles não mereciam ter uma professora como eu”; | |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------|---|
| | | | | <p>“Recusei-me sempre a aprender aquilo”;</p> <p>“(…) eu recusei completamente, bati o pé, não, não quis saber nada. Nem fui investigar, recusei.”;</p> <p>“mas eu acho que a formação que eles podiam ter fornecido tinha de ser uma formação muito intensa porque não é num mês, ou em dois meses ou o que fosse que eu ficava capacitada mais que os alunos para os ensinar”;</p> <p>“Eu acho que se deveu ao facto de terem separado o par pedagógico.”;</p> <p>“É muito mais fácil pagar só a um do que pagar a dois”.</p> |
| | | | | <p>Prof. C (14):</p> <p>“em julho de 2012 eu tive, como muitos professores da minha área, de concorrer pois estávamos sem turma.”;</p> <p>“Tivemos de concorrer a um concurso que se chama docentes com ausência de componente letiva – DACLE”;</p> <p>“O ano passado estava na bolsa, tinha de ir todas as semanas terça, quarta ou quinta dependia, não era um dia fixo, verificar quando é que as listas saiam e se o meu nome constava da lista.”;</p> <p>“O facto de ter deixado de lidar diretamente com os alunos.”;</p> <p>“ Não tenho turmas atribuídas por opção também da própria escola. Embora noutras circunstâncias no ano passado...[emocionou-se]”;</p> <p>“Tenho duas oficinas: oficina de reciclagem 90 minutos, outra de informática outros 90...trabalho com o 1º ciclo na unidade do ensino especial também 90 minutos...trabalho bastantes horas aqui na biblioteca como membro da equipa. E depois as substituições, sala de acompanhamento.”;</p> <p>“Fui colocada aqui na escola bem como outro colega aqui também e os tempos letivos da escola foram distribuídos não só por 3 professores que ficaram aqui colocados por reposição de pessoal, como também outra colega que também está numa posição similar à minha. Pronto, foi decisão da escola.”;</p> <p>“Neste momento não tenho turmas.”;</p> <p>“Tenho duas oficinas para meninos que têm currículos específicos individuais, uma oficina de informática, que está relacionado embora não seja a minha formação inicial, e também tenho uma oficina de reciclagem.”;</p> <p>“O ano passado... tinha duas turmas...”;</p> <p>“No início do ano eu tinha duas turmas [escreveu] ...a sede que era passos José antigamente – Irmãos Passos – e aqui tinha duas turmas EV e ET e outra só EV. Depois tinha também 1ºciclo “apoio ao estudo”...era uma das escolas de 1ºciclo deste agrupamento. Entretanto sucedeu-se que a direção mudou-me a meio do 1ºperíodo para outra escola do 1ºciclo</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|---------------------------------------|-------------|--|
| | | | | <p>também. Então também dava apoio a outra escola do 1º ciclo quer era Passos Manuel e a partir de Janeiro uma escola do 2º ciclo em que dava apoio a alunos do ensino especial numa oficina... não é apoio, era oficina de sons.”;</p> <p>“As duas escolas que eu trabalhei ao longo do ano no 1º ciclo deu apoio ao estudo de português e matemática.”;</p> <p>“Trabalhei na escola irmãos passos, em duas escolas do agrupamento (de 1º ciclo) e ainda a partir de janeiro também trabalhei na outra escola EB 2/3, porque nós agrupamos.”;</p> <p>“No fundo trabalhei em quatro escolas no ano passado.”.</p> |
| | | <i>Mais exigente para o professor</i> | | <p>Prof. A (2):</p> <p>“Depois foi o facto de termos ficado sozinhos a dar aulas de uma disciplina que é basicamente prática, na qual usamos ferramentas e precisamos de apoio de outra pessoa ali, porque são trabalhos que exigem um trabalho muito minucioso, em que os miúdos normalmente têm dificuldade, até mesmo quando é geometria que é um trabalho até mais plano”;</p> <p>“se não houver outra pessoa a ajudar torna-se mais difícil.”.</p> <p>Prof. B (9):</p> <p>“Agora, uma só sozinha numa sala de aula não consegue.”;</p> <p>“Agora, sozinha... É quase como quando o outro colega faltava, só que recai tudo sempre só num.”;</p> <p>“Agora recai só num professor.”;</p> <p>“Era tudo à minha volta “oh professora como é que se cola?”. Eu não conseguia... “todos para o lugar!”. Não dá.”;</p> <p>“Hoje não consigo colar uma bola.”;</p> <p>“Hoje em dia és só tu.”;</p> <p>“Os alunos pedem de ti, de mais ninguém.”;</p> <p>“Muito mais exigente...”;</p> <p>“É um trabalho [agora] muito mais individualizado, mais concentrado no professor.”.</p> <p>Prof. D (3):</p> <p>“Eu sou só um. Já basta acalmá-los, fazer com que eles olhem para o quadro para verem o que é que eu quero que eles façam, para explicar”;</p> <p>“Para já são mais pessoas dentro de uma sala, logo exige mais de nós tanto a nível de disciplina como a nível de requerer ou conseguir a atenção deles.”;</p> <p>“Conseguir a atenção deles é mais difícil.”.</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|--|-------------|---|
| | | <i>Acompanha- mento menos especializado dos alunos</i> | | <p>Prof. C (7): “dois professores de E.V.T. estavam lá por uma razão muito simples: porque nestas idades os alunos não têm a autonomia que têm mais tarde.”; “o processo todo de trabalho requer um acompanhamento mais individualizado.”; “Torna-se quase que incomportável seguir o projeto de todos se estiverem numa área a trabalhar metais ou madeiras”; “torna-se mais difícil fazer esse acompanhamento.”; “a aula, prática, pressupõe uma mobilidade do professor constante e é obvio que uma pessoa tem de passar por 25 alunos, uma única pessoa demora mais tempo do que duas.”; “E o acompanhamento não se faz tão individualmente.”; “É óbvio que se pode fazer, mas é tudo feito muito mais a correr.”.</p> <hr/> <p>Prof. D (1): “Não posso acompanhar os alunos como queria, com mais profundidade.”.</p> |
| | | <i>Alteração no tipo de trabalho desenvolvido</i> | | <p>Prof. A (6): “[Não foi possível continuar a fazer o mesmo trabalho que fazia antes?] Não não não”; “Tínhamos cinco horas por semana. Eu estava com uns, a minha colega estaria com outros. Não havia problema nenhum.”; “Hoje em dia isso é impensável.”; “(…) Impensável, completamente.”; “É o que eu digo, sozinhos não conseguimos fazer o que fazíamos quando estávamos juntos.”; “É impossível.”.</p> <hr/> <p>Prof. B (13): “enquanto eramos o par pedagógico um de nós explicava uma matéria, o outro ia visualizando os alunos se tinham dificuldades ou não, ou não percebessem alguma coisa.”; “Quantas vezes a minha colega podia estar a explicar alguma coisa e eu dizia “olha, espera um bocadinho porque os alunos ainda não estão a acompanhar”. Não estavam a acompanhar o ritmo da minha colega.”; “Por exemplo, há três anos estávamos a fazer a da circunferência em três partes iguais para o triângulo equilátero e a minha colega estava explicar na altura no quadro e eu andava entre eles pelos lugares a ver quem acompanhava e havia alunos que perante um passo que a minha colega deu a avançar eles não perceberam e eu disse “oh Rute [nome fictício] espera um bocadinho, ou voltas a explicar ou então eu explico a estes aqui”;</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------|---|
| | | | | <p>“Muitas vezes até me sentava ao lado deles e dizia “eu também quero ouvir o que a professora está a dizer, também quero ser aluna”. Punha-me no lugar deles para saberem que também têm de ouvir o que a colega estava a dizer. E ajudava-os.”;</p> <p>“Há três anos até, salvo erro, houve uma altura em que fizemos uns trabalhos para a Primavera sobre as flores e dividimos a turma. Eu fiquei com a parte mais das flores e a minha colega com a parte mais das folhas e da montagem, mas estávamos a trabalhar as duas na mesma sala com a mesma turma. Só que conseguíamos dividir.”;</p> <p>“Enquanto que se estivesse outra pessoa lá dentro eu ia com um grupo, outra fazia com outro e no final dessa aula todos saíam de lá com a bola colada.”;</p> <p>“Agora o trabalho é só para um. Enquanto que antes dividia-se.”;</p> <p>“Ah, esqueci-me de fazer aquilo em casa” (como ontem eu tinha para fazer). “Não faz mal, faz-se agora na aula, adianta-se”, porque a outra estava com a turma.”;</p> <p>“mas também pensei em não trazer, porque eles estão sentados por 3 filas em cada sala e se eu vou mostrar numa fila, o que é que os outros fazem?”;</p> <p>“Principalmente a nível de trabalhos...”;</p> <p>“Mas a nível de trabalhos tridimensionais obriga a que nós estejamos muito mais organizados, as fases do trabalho têm de ser muito mais bem definidas, se não ninguém se entende.”;</p> <p>“Tem de ser um trabalho muito mais individualizado... optei por fazer uns origami, que é um trabalho mais individualizado.”;</p> <p>“Trabalhos em grupo, trabalhos tridimensionais, coisas mais elaboradas ainda não faço.”.</p> <p>Prof. C (1):</p> <p>“Sinceramente eu não estou a ver em termos de escala fazer o mesmo tipo de trabalho como de antes fazia.”.</p> <p>Prof. D (7):</p> <p>“Com a EVT? Sim. Quando estávamos em par pedagógico conseguia desenvolver um projeto.”;</p> <p>“Depois sem par pedagógico as tarefas, os trabalhos que se podem fazer já são diferentes.”;</p> <p>“Não posso esticar-me.”;</p> <p>“Não posso ir tão longe nas matérias.”;</p> <p>“Não posso fazer coisas tão elaboradas”;</p> <p>“Por exemplo, quando eles vêm com mais dificuldades... ainda agora nas aulas eles estão a medir e há montes deles que ficam para trás e lá tenho eu de parar e ir atrás e ver estar alo com toda a calma enquanto os outros estão mortinhos por avançar e há muito mais indisciplina na aula.”;</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|--|---|---|
| | | | | “Mas eu não posso deixar aqueles para trás. Se eu deixar eles têm negativa e nunca mais apanham a carroça. Descarrilam ali e acabou, não conseguem fazer o resto do trabalho.”. |
| | | <i>Limita o uso da criatividade dos alunos</i> | Prof. B (2): “E há miúdos que têm características e criatividade para desenvolver mais e que são prejudicados também por isso.”; “eles não vão deixar de ter criatividade, obviamente que a têm, mas podiam explorar outros materiais que não exploram.”. | |
| | | <i>Aumento do trabalho fora da componente letiva</i> | Prof. A (10): “[trab de natal] Já fiz a minha pesquisa, na minha base de dados como eu costumo chamar, livros e dossiers.”; “Tive que estar a separar ideias, separar materiais, já fiz a reunião de grupo”; “Por exemplo, fichas...os powerpoints enquanto que com ela eram divididos, eu fazia uma ficha, ela o powerpoint, agora tenho de fazer tudo.”; “Avaliação, sou eu que faço tudo.”; “Enquanto que se calhar há uns anos atrás no final da aula “vamos então avaliar. Trabalhos de casa, quem fez, quem não fez.”. Ficava tudo resumido ali, nós já íamos para casa.”; “Algum trabalho de casa que temos de levar, ou por exemplo cortar moldes.” “No 5ºano ainda não têm a motricidade desenvolvida completamente, olhe eu levo uns moldes e tu outros.”; “Neste momento eu trago todos.”; “Pesquisar materiais...estes materiais [pasta com caixas de lápis de cor] são todos lá de casa. Se eu tivesse outra pessoa teria mais coisas para emprestar, porque a escola não tem possibilidades.”; “Eu ando sempre cheia de sacos. Trago materiais, trago papeis, trago não sei quê. Tudo isso pesa.”. | |
| | | | Prof. B (16): “tento trazer as coisas muito adiantadas de casa, portanto é trabalho que tenho de ter em casa para preparar as aulas.”; “Mas todo esse papel cortado é feito em casa [...] Por mim.”; “Tenho um molde e faço, porque se eu vou fazer nas aulas, eles estão ali à espera e criam conflitos.”; “Tudo é preparado em casa.”; “ [Há mais preparação por trás...] Muito mais...muito mais...”; | |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|--|---------------------|--|
| | | | | <p>“Enquanto que eramos duas “olha é preciso cortar as tiras agora para isto”, uma ia cortar as tiras e a outra ia fazendo outras coisas. Agora nem pensar.”;</p> <p>“As coisas têm de vir já muito mais preparadas de casa. Já com moldes, “é isto que se vai fazer, assim...”;</p> <p>“[o “tudo é preparado em casa”] Tudo é a planificação de uma aula.”;</p> <p>“[em que consiste a planificação da aula?] Por exemplo, as aulas começaram no dia 6. Eu na sexta, sábado e domingo comecei a pensar o que é que vou fazer.”;</p> <p>“nesses três dias sentei-me e pensei “o que é que eu vou fazer para a semana?”;</p> <p>“[Mais trabalho só para um professor?] Exatamente.”;</p> <p>“passo aqui muitas tardes extra horário...normalmente, até o Sr. Jaime [porteiro] tem de me vir chamar à sala porque tem de fechar a escola, porque a escola fecha às oito e eu não posso cá ficar depois das oito”;</p> <p>“Ficamos aí tardes livres para adiantar as coisas”;</p> <p>“portanto eu tenho de cortar aquilo folha a folha em casa. Entrevistadora: Demora mais tempo...Professora B: Percebes? E às vezes estou mortinha que as aulas passem rápido a ver se... [adianta mais trabalho]”;</p> <p>“Mas há muito trabalho em casa para adiantar.”;</p> <p>“Eu às vezes ao fim de semana nem saio de casa. Não saio. Porque tenho coisas para adiantar.”.</p> |
| | | <i>Trabalhos menos arrojados</i> | Prof. C (8): | <p>“[É possível continuar a desenvolver o mesmo tipo de trabalho?] É possível, mas os projetos são menos arrojados”;</p> <p>“o certo é que eu já o ano passado senti isso”;</p> <p>“É possível fazer ainda o trabalho de projeto, mas para além de nós termos de fazer coisas mais estanques.”;</p> <p>“estou-me a contradizer com aquilo que tinha dito. Ser possível é, mas quando nós temos um período formal em que nós temos de dar...(é difícil)”;</p> <p>“é a pequena escala que se tem de trabalhar.”;</p> <p>“o tipo de trabalho não vai render os 100% como rendia.”;</p> <p>“É impensável.”;</p> <p>“Se é possível fazer os mesmo 100% como dantes não fazia falta nenhuma o outro professor, mas não acredito que alguém consiga dizer isso.”.</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---|---|
| | | | <i>Aumento da componente expositiva nas aulas</i> | <p>Prof. A (1): “Dou dou. E eles têm uma sebenta. (...) há sempre uma breve introdução teórica para cada temática.”.</p> <p>Prof. B (2): “Como eu estava a dizer há bocado, no 6ºB não faço tanto.”; “Também como são só 90 minutos por semana optei por dar mais teoria, e não prática.”.</p> <p>Prof. D (9): “Ou seja, o tipo de trabalho, o levantar o ir para este tipo de mesa [da sala onde estávamos], o escrever, o estar só sentadinho a ter aulas expositivas não é?”; “São aulas expositivas, em que o professor expõe a matéria, discute sobre a matéria, marca trabalhos de casa, corrige trabalhos de casa etc, etc. em quase todas as disciplinas é como depois só fazer isso e o dar aulas expositivas enquanto que essencialmente as aulas de EV, trabalhos manuais etc eram sempre práticas.”; “a parte teórica era só uma parte... era muito de mexer, de construir objetos ou recriarem coisas.”; “Nós tínhamos aquelas salas que eram só reservadas para aquela disciplina. Agora não, qualquer sala serve.”; “[dá-lhes mais parte teórica agora, sendo só uma pessoa na sala de aula?] Eu pessoalmente não. Eu continuo a ligar mais à parte de execução.”; “Estarem muito mais sentados, terem aulas muito mais expositivas. (...) Porque é impossível quase.”; “O ensino passou a ser mais teórico do que prático.”; “Há turmas em que não se consegue realmente e é só parte teórica.”.</p> |
| | <i>1.1.3.Estratégias de regulação</i> | <i>Simplificação dos trabalhos</i> | | <p>Prof. A (5): “É assim, foi muito difícil, mas... tive que ir alterando as propostas de atividades...tive que alterar.”; “Tive que fazer trabalhos mais simples, porque não eramos duas [professoras], era eu só.”; “Simplificamos as atividades, simplificamos os conteúdos...teve de ser.”; “Por exemplo, estudo da cor. Nós quando eramos par pedagógico fazíamos três trabalhos. Três folhas A3 pintadas a guache. Neste momento eu só vou poder fazer uma.”; “Nós fazíamos um círculo cromático, fazíamos uma gradação da cor, mas com todas as cores. Preto e branco, amarelo, azul ciano e magenta. Neste momento só podemos fazer para uma. E mesmo assim, não é numa aula de 90 minutos, é <i>pra’i</i> em três.”.</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|--|-------------|--|
| | | | | <p>Prof. B (3): “Trabalhos práticos, trabalhos tridimensionais com coisas com volume, com dimensões grandes, coisa bonitas que fazíamos não dá... Eu acho que não dá.”; “Mais simples. Quase como numa pré [escolar].”; Coisas mais simples, terra-a-terra, básicas.”.</p> |
| | | | | <p>Prof. D (1): “Simplificar e projetos novos”.</p> |
| | | <i>Recurso ao coletivo de trabalho</i> | | <p>Prof. B (8): “[E recorreu aos seus colegas de trabalho para...] [interrompe] Sim, às vezes ligo para colegas minhas, falamos... A nível das metas, dos conteúdos que se têm de dar.”; “lê-mos aquilo, interpretamos, discutimos.”; “[mantém contacto com os seus pares pedagógicos?] Mantenho.”; “[recorre a eles ainda nesta fase de adaptação?] Sim, ainda no início do ano liguei a umas colegas minhas.”; “Eu tive necessidade de falar com ela. E ela até me deu umas ideias para eu fazer com uma turma...”; “Ela deu-me ideias “podes fazer isto assim, com aquela técnica” “ah, por acaso estava a pensar fazer isso já” pronto.”; “[Então ainda há partilha de ideias entre os antigos par pedagógicos?] Sim sim. No facebook, por email, ligamos...”; “com os outros colegas trocamos ideias”.</p> |
| | | <i>Recurso aos alunos</i> | | <p>Prof. A (2): “Os alunos colaboram”; “Eles veem trabalhar extra aula com todo o gosto, e pronto.”.</p> |
| | | | | <p>Prof. B (1): “depois quando eu consigo arranjar um aluno que consegue fazer bem, eu já não digo “agora fazes o teu”, já digo “vais ajudar os teus colegas”.</p> |
| | | | | <p>Prof. D (4): “Quando eu sinto dificuldade, há vários alunos com dificuldades, ao coloca-los por grupos, eles ou por imitação que eu não estou aqui a fazer testes.”; “Neste caso, foi no desenho. Estavam com dificuldade em entender, então eu às vezes junto-os 4 a 4.”; “para se ajudarem uns aos outros.”; “Eles puxam uns pelos outros.”.</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|--------------------------------------|--|---|---|
| | | | <i>Distribuição de um horário de trabalho por vários professores</i> | Prof. C (1): “E a escola optou por pegar nessas 18 horas letivas e distribuir pelas três, embora fosse o mesmo horário, o horário era da minha colega Ana [nome fictício].” |
| | | | <i>Preenchimento do horário de trabalho com atividades educativas</i> | Prof. C (2): “depois preencheram o restante horário com outras atividades.”; “Por exemplo, coadjuvações no 1º ciclo, apoio ao estudo, gabinete do aluno onde se fazia um trabalho um pouco diferente do que está a ser feito aqui, que existe a sala de acompanhamento ao aluno embora a lógica seja a mesma.” |
| | | | <i>Construção de novos projetos</i> | Prof. D (1): “projetos novos.” |
| | | | <i>Saltar fases do trabalho</i> | Prof. D (2): “Ou saltar fases do trabalho.”; “(…) Ficamos muito mais no projeto.” |
| | | | <i>Reorganização do funcionamento das aulas</i> | Prof. B (2): “Ou é que iam lavar os pinceis ou ... agora também vão, mas tem de ser agora vai uma fila, depois vai outra...”; “temos de arrumar muito mais cedo do que se fosse dois professores.” |
| | | | | Prof. D (2): “Se eu quisesse fazer um trabalho desses tinha de os levar para a oficina, e isso é impensável ou porque está ocupada ou para eles era uma mudança de ambiente tal que era um descontrolo completo da aula. Tinha de ser uma turma super disciplina e isso nem há por vezes.”; “depois tenho de marcar a saber quem é que foi a distribuir na última aula, eles baralham a escrita toda. O meu sistema é dois a dois [entregar e recolher os materiais]” |
| | 1.2. Eliminação da disciplina de EVT | 1.2.1. Mudanças que surgiram (EVT – EV e ET) | <i>Alterações na documentação prescrita</i> | Prof. A (13): “Que deixou de ter programa, passamos a ter metas.”; “O programa acabou.”; “Foram elaboradas metas para Educação Visual e metas para Educação Tecnológica”; “Nós atualmente apesar de não termos programa, porque o Ministério não elaborou programa, elaborou as metas, que é assim que lhe chamam, nós guiamo-nos muito ainda pela nossa experiência e seguindo conjugando claro que os termos que aparecem nas metas são os termos dos manuais, os temas principais.” |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|---|---------------------|---|
| | | | | <p>“guiamo-nos pelo programa de antigamente, o único que nós tínhamos.”;</p> <p>“As metas separam basicamente as duas disciplinas sem explicar claramente o que se pretende de cada.”;</p> <p>“Se dizem que o programa acabou, que os manuais acabaram, sim porque os manuais só surgiram este ano, porque o ano passado não tínhamos nada.”;</p> <p>“Só tínhamos as metas e as nossas fichas que nós fomos mudando o título.”;</p> <p>“Deixou de haver disciplina, deixou de haver documentos que suportem esta disciplina, porque o único documento que nós temos são as metas.”;</p> <p>“Não temos mais nada.”;</p> <p>“Não temos programa, não temos conteúdos, não temos material que nos ajude a conseguir entender estas metas.”;</p> <p>“Nós neste momento só temos metas.”;</p> <p>“Não temos mais nenhum documento que nos guie. ”.</p> |
| | | | | <p>Prof. C (3):</p> <p>“as nossas metas que foram implementadas este ano ou no ano passado dependendo das escolas, porque havia essa possibilidade”;</p> <p>“porque não existe programa. É o mais incrível.”;</p> <p>“Não existe um programa de educação visual e um programa de educação tecnológica.”.</p> |
| | | <i>Perda do fundamento da EVT</i> | Prof. C (2): | <p>“Quando há partida nos dizem não há E.V.T. e agora é educação visual e educação tecnológica, o fundamento perdeu-se”;</p> <p>“O fundamento da EVT assentava numa base do trabalho projeto que segue um método científico e isso era importante para a prática. Quando nos dizem assim “você têm estas metas” e uma pessoa quando as lê pressupõe logo que para conseguir lecionar metas com aqueles objetivos é difícil fazer a prática, de estabelecer aquele fundamento que estava na origem da disciplina....Acho que me perdi...Cai por base esse fundamento que é o trabalho de projeto.”.</p> |
| | | | Prof. D (1): | <p>“[Acha que se perdeu a essência da EVT?] Um bocadinho.”.</p> |
| | | <i>Redução dos conteúdos aprendidos</i> | Prof. D (2): | <p>“cada vez é mais reduzido a parte dos conteúdos que eles aprendem.”;</p> <p>“Então em relação aos trabalhos manuais há uma disparidade muito grande.”.</p> |
| | | <i>Aumento do número de</i> | Prof. A (2): | <p>“eu tenho colegas que tiveram um aumento de numero de turmas muito grande porque passaram... em vez de ter EVT, passaram a ter ou só EV ou só ET”;</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|---|--|
| | | | <i>turmas por professor</i> | “é só um bloco de noventa [minutos] que faz com que alguns professores tenham dez turmas por exemplo, ou mais.”. |
| | | | <i>Alteração da carga semanal por disciplina</i> | Prof. A (1): “é só um bloco de noventa [minutos]”. |
| | | | | Prof. B (2): “eu em 90 minutos por semana eu tenho de começar logo em Outubro a trabalhar agora para o Natal!”; “Só com 90 minutos por semana”. |
| | | | | Prof. C (1): “E 90 minutos.”. |
| | | | <i>Necessidade de iniciar mais cedo os trabalhos para as festividades</i> | Prof. B (1): “eu em 90 minutos por semana eu tenho de começar logo em Outubro a trabalhar agora para o Natal! Só com 90 minutos por semana eu não tinha tempo para chegar ao Natal com as coisas feitas.” |
| | | | <i>Lecionar apenas uma das disciplinas</i> | Prof. A (2): “em vez de ter EVT, passaram a ter ou só EV [Educação Visual] ou só ET [Educação Tecnológica]”; “Mas há aqui colegas que não. Lecionam EV a uma turma e ET a outra. Eu não. Eu leciono tudo à mesma. As duas disciplinas EV e ET”. |
| | | | | Prof. B (1): “Menos numa que só dou E.V.”. |
| | | | | Prof. C (1): “[poderia acontecer de isso não acontecer?] só houve um caso de uma turma, em que não foi possível.”. |
| | | | | Prof. D (1): “Eu há turmas em que só tenho ET, outras só tenho EV, e outro colega dá ET.”. |
| | | | <i>Trabalhos independentes nas duas disciplinas</i> | Prof. C (1): “podem surgir projetos independentes porque as disciplinas são independentes”. |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|--|-----------------------------|---|---|
| | | | <i>Comprometimento da execução do MRP</i> | Prof. C (1): “eliminação da disciplina e o método de resolução de problemas”. |
| | | | <i>Limitação do trabalho</i> | Prof. C (2): “Se calhar não posso trabalhar da mesma forma que no E.V.T que era muito mais aberto.”; “e agora na tecnológica não posso trabalhar as pinturas de tecidos.”. |
| | | | | Prof. D (6): “eu não posso pegar numa turma e levá-los a meio.”; “Eu com 30 [alunos] não posso fazer isto.”; “Com 28 não posso fazer isto.”; “Nem sequer com 20.”; “Não dá.”; “as atividades que se fazem são menos, são menos desenvolvidas.”. |
| | | | <i>Contexto físico</i> | Prof. A (1): “as salas também são diferentes de escola para escola.”. |
| | | | | Prof. D (8): “eram salas diferentes.”; “Nós tínhamos aquelas salas que eram só reservadas para aquela disciplina.”; “Agora não, qualquer sala serve.”; “O contexto físico agora é quase só projetor, quadro e eu desenhar ali [quadro branco] não gosto por exemplo.”; “[e em evt?] Não, normalmente eram salas próprias de EVT.”; “Eram salas específicas em trabalhos manuais e depois a EVT manteve um bocado essa tradição.”; “Depois agora os últimos anos a nossa sala de EVT era também usada por outras disciplinas.”; “Se eu quiser serrar e martelar não tenho. Enquanto antes existiam com bancadas e carteiras normalmente”. |
| | 1.2.2.Estratégias de regulação (EVT – EV e ET) | | <i>Adaptação das metas curriculares</i> | Prof. A (6): “Temos de as transformar.”; “Adaptar aos alunos que temos, à escola em que estamos, porque são circunstâncias totalmente diferentes.”; |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------|---|
| | | | | <p>“Eu posso adaptá-las de uma maneira, outro colega que está noutra escola de outra forma.”;</p> <p>“Pronto, e temos de as adaptar ao contexto em que estamos: escola, alunos, equipamento”;</p> <p>“as metas indicam eu vou convergindo com a minha experiência com o manual e vou enveredando um caminho que tente juntar as duas coisas.”;</p> <p>“[E faz isso em conjunto com o resto dos professores da área artística cá da escola?] Sim sim. Do 240”.</p> <hr/> <p>Prof. B (1):</p> <p>“com os outros colegas trocamos ideias”.</p> <hr/> <p>Prof. C (8):</p> <p>“Existem as próprias metas, mas o professor tem de cruzar os dados.”;</p> <p>“E esse cruzamento pode ser utilizado seguindo os conteúdos que estão no programa de E.V.T.”;</p> <p>“E então, nós trabalhamos sempre muito bem em grupo, juntamo-nos, vamos pegar nesta coisa que não nos dizia nada, distribuímos tarefas, cada um lê uma parte e depois vamos juntando e ver no que isto dá.”;</p> <p>“Só tínhamos as metas, que ninguém tinha visto. Quer dizer, um bocado por alto. Saíram o primeiro esquema em julho e depois sentimos essa necessidade de final de agosto, início de setembro de nos sentarmos e começarmos a pensar o que é que vamos fazer com o que nos obrigaram a receber.”;</p> <p>“então tentamos simplificar e cruzar o programa onde tínhamos os conteúdos e perceber onde é que as metas tocavam nos conteúdos.”;</p> <p>“Foi um trabalho que ainda demorou algum tempo, porque já estávamos a dar aulas e ainda não tínhamos terminado isso.”;</p> <p>“a estratégia que eu adotei com alguns colegas da escola que é o documento que eu nunca mais lhe enviei que foi pegar nas metas e no programa e nos conteúdos que nós habitualmente...”;</p> <p>“Então nós cruzamos. O trabalho que nós fizemos foi pegar nas metas e por cada meta ver os conteúdos onde é que encaixava, porque achamos que facilitava muito mais a percepção global daquilo que nos era pedido.”.</p> <hr/> <p>Prof. D (3):</p> <p>“[Esse trabalho que fez com as metas...] foi com as colegas. [criaram algum documento em que cruzaram as metas com o programa de EVT?] Sim, teve de ser. Para entender...”;</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|---|---------------------|--|
| | | | | <p>“o programa de evt já estava muito interpretado, foi mais nas planificações dos anos anteriores e ver onde é que aquilo encaixa.”;</p> <p>“Nós juntamo-nos e tentamos interpretar aquilo.”.</p> |
| | | <i>Recurso ao programa de EVT</i> | Prof. C (1): | <p>“ (Então continua a recorrer-se à documentação que existia) Mas tem mesmo, porque não existe programa.”.</p> |
| | | <i>Teorização das disciplinas</i> | Prof. B (2): | <p>“ou faço um trabalho prático que é muito mais trabalhoso e requer muito mais da minha parte e também da parte dos alunos ou então faço um teste teórico para ver até que ponto eles estão bem preparados ou não da matéria que eu dei.”;</p> <p>“Eu acho que vou dar um conteúdo e dar-lhes um teste”.</p> |
| | | | Prof. C (4): | <p>“as disciplinas ambas, tornam-se muito mais teórica.”;</p> <p>“As metas apontam então para um projeto como algo ali mais estanque. Para uma pessoa conseguir atingir aquelas metas parece que as coisas surgem um pouco mais mecanizadas”;</p> <p>“principalmente a tecnológica tem de ser aulas muito teóricas, porque há muita coisa para ser trabalhada”;</p> <p>“Para aquelas metas todas serem trabalhadas tem de haver muitas aulas teóricas.”.</p> |
| | | <i>Construção de novos materiais pedagógicos</i> | Prof. C (2): | <p>“Tive de construir alguns materiais novos em termos de vídeos, achava que algumas ..., que consegui encontrar, mas construí de raiz alguns materiais novos.”;</p> <p>“Não queria que as aulas se tornassem muito expositivas, portanto a imagem torna-se mais um suporte.”.</p> |
| | | <i>Articulação entre professores da mesma turma</i> | Prof. A (2): | <p>“quando os colegas têm ou só EV ou só ET comunicam entre eles para combinar trabalho.”;</p> <p>“Tentar ali uma ligação para que os miúdos também não sintam tanto”.</p> |
| | | | Prof. B (2): | <p>“O que eu resolvi fazer foi falar com o meu colega que dá E.T. e ele disse que também não ia fazer nada de decorações para a escola e então eu vou fazer um postal de Natal em E.V. e ele também vai fazer um postal de Natal.”;</p> <p>“ [Portanto continua a haver articulação entre os professores?] Sim”.</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|--|---|---|--|
| | | | <i>Adaptação dos trabalhos e documentos à realidade</i> | <p>Prof. A (4): “Adaptámo-las à realidade que temos.”; “Vamos ter que adaptar.”; “Tudo o que era de EVT e que tem de ser adaptado.”; “Todos os materiais, as fichas, isso tudo, tem de ser adaptado para EV e para ET.”.</p> <hr/> <p>Prof. B (1): “[teve de adaptar a forma como explica a teoria.] Sim..”.</p> |
| | | | <i>Continuidade do projeto nas duas disciplinas</i> | <p>Prof. B (4): “Então o que muita gente faz é “meninos hoje é E.V., mas continuamos com as coisas de E.T.”; “no fundo trabalhamos para a mesma coisa...”; “ [agora só têm 90 minutos por semana] Por isso é que encadeamos umas coisas nas outras.”; “só que depois achei que as aulas que eu tinha até ao final do período em ET não eram suficientes para ter os trabalhos prontos.”.</p> <hr/> <p>Prof. D (7): “[riu-se] não se pode dizer isso... boa pergunta. Dou.”; “Há maior compreensão da parte dos alunos, seguir o projeto do que estar a dizer “olha agora estamos a fazer isto, agora a fazer aquilo”.; “E o seguimento e depois...” “Houve uma aluna que chegou à minha beira e disse “oh professor, mas afinal nós demos as duas disciplinas” pois demos”; “E fizemos tudo nas duas disciplinas.”; “Tenho vinte e tal anos a dar uma coisa não vou mudar assim radicalmente não é?”; “ [Então, por exemplo, começa a elaborar um projeto em EV e dá continuação] Continuo, porque os temas, os conteúdos são iguais.”.</p> |
| | <i>1.3. Condições de vida pessoal e saúde associadas ao trabalho</i> | <i>1.3.1. Problemas de foro emocional</i> | <i>Desmotivação</i> | <p>Prof. A (2): “[...] e muitas vezes desmotivados (...), porque às vezes os alunos não reagem como nós queremos...”; “cria ... desmotivação”.</p> <hr/> <p>Prof. B (1): “e uma pessoa fica desmotivada não é?”.</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|--|
| | | | <i>Desânimo</i> | <p>Prof. A (2): “[...] e muitas vezes (...) desanimados, porque às vezes os alunos não reagem como nós queremos...”; “cria desânimo...”.</p> <p>Prof. B (2): “Os professores andam completamente desanimados”; “Anda toda a gente desanimada [...]”.</p> <p>Prof. C (1): “[Sente-se mais angustiada, desanimada?] Sim”.</p> <p>Prof. D (1): “Desmotivado estou um bocado, mas isso é o primeiro impacto.”.</p> |
| | | | <i>Angústia</i> | <p>Prof. A (5): “Angústia criou”; “Por isso, cria angústia”; “E isso é algo que angustia qualquer pessoa” “casos de colegas que aparecem na internet e na televisão em programas televisivos é angustiante. E é angustiante”; “É algo que a mim me angustia muito”.</p> <p>Prof. C (1): “[Sente-se mais angustiada, desanimada?] Sim”.</p> |
| | | | <i>Sentimento de injustiça</i> | <p>Prof. A (1): “Porque é uma situação injusta”.</p> |
| | | | <i>Sentimento de saudade de dar aulas</i> | <p>Prof. C (1): “[sente falta de dar aulas?] Sinto”.</p> |
| | | | <i>Frustração</i> | <p>Prof. B (1): “[como é que se sente no final do dia?] Frustrada”.</p> |
| | | | <i>Sentimento de incapacidade de fazer sozinha e, em consequência, sentimento de culpa</i> | <p>Prof. B (8): “a partir de agora não vou conseguir fazer...”; “senti mesmo isso.”; “Houve uns dias que eu fui para casa “eu não vou conseguir...eu não conseguir...”; “achava que sozinha eu não ia conseguir.”; “achava que não ia conseguir”; “Não ia conseguir sozinha fazer coisas que fazíamos quando eramos duas.”; “Eu dizia “eu estou tramada...eu vou desistir da escola...”;</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|---------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|---|
| | | | | <p>“Eu achava que a culpa era minha, que era eu que não estava a conseguir, mas afinal não sou só eu.”.</p> |
| | | | <i>Ansiedade</i> | <p>Prof. C (4): “Era uma ansiedade muito grande...”; “um foco de grande ansiedade para mim.”; “Porquê ansiedade: porque não é o trabalhar longe que me afeta, é a questão de gestão familiar”; “O facto de uma pessoa estar desmotivada-ou ansiosa”.</p> |
| | <i>1.3.2.Problemas de foro físico</i> | | <i>Cansaço e exaustão</i> | <p>Prof. A (8): “Aii...nós chegamos ao final do dia muito mais cansados, muito mais exaustos”; “é muito mais cansativo, é exausto.”; “E é muito mais cansativo”; “e cria muito cansaço físico”; “é o dobro do cansaço.”; “a nível físico sim, sinto-me mais cansada”; “às vezes é muito difícil encontrar a luz ao fundo do túnel e isso cansa.”; “Cansa fisicamente e cansa emocionalmente.”.</p> <p>Prof. B (6): “muito mais cansativo para nós e até para os próprios alunos”; “completamente cansados”; “É muito cansativo.”; “mas é muito cansativo”; “Este ano estou muito mais cansada, fisicamente, do que os anos anteriores”; “depois não me apetece, cansada”.</p> <p>Prof. C (1): “[Teve impacto para a sua saúde física?] [abana com a cabeça que sim]”.</p> <p>Prof. D (4): “Quando há uma fase de exaustão...”; “eu já anteriormente estava cansado”; “estava exausto”; “uma pessoa quando tem um esgotamento ou um cansaço geral”.</p> |
| | | | <i>Faringite</i> | <p>Prof. A (1): “Eu até estou com uma faringite e amigdalite...”.</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|--|--|--|--|
| | | | <i>Dores músculo- esqueléticas</i> | Prof. B (3): “Mas hoje em dia quem sofre são as minhas costas...”; “Hoje ando com umas dores no pé...”; “E agora também é aqui em cima a coluna do peso...”. |
| | | | <i>Doença autoimune</i> | Prof. D (1): “eu já tinha tido antecedentes não é, em que o cabelo começou a cair em peladas, caiu peladas, ficava assim dois buracos, depois o resto cheio de cabelo, notava-se aquela parte lisa...com peladas, caiu-me as sobrancelhas, depois a seguir caiu todos os pelos do corpo. É uma doença autoimune que não tem nada a ver, ou seja, o meu sistema nervoso faz com que eu me agrida a mim próprio, ou seja, e o órgão em vez de fazer um cancro no fígado ou onde quer que seja, cancro ou outra coisa qualquer, porque normalmente são coisas que nos afetam na vida, mortes e desastres...as pessoas ficam com marcas. Neste caso foi o <i>stress</i> contínuo que o meu sistema imunitário agride a minha pele. Como agride outro órgão qualquer. Agride a pele, os pelos é que sofrem. Aperta os poros. [Foi <i>stress</i> contínuo relacionado com o seu trabalho?] Com trabalho sim, e alguns problemas familiares”. |
| | | <i>1.3.3. Conciliação da esfera profissional e pessoal</i> | <i>Comprometimento da conciliação da vida pessoal com a profissional</i> | Prof. B (7): “então eu devia acompanhá-la [filha] e eu não consigo acompanhá-la...”; “Eu ou faço as minhas coisas ou estou com ela...”; “mas estava a fazer aquilo [ajudar a filha] e a cortar papel.”; “Eu não cozinho, o meu marido é que cozinha.”; “[Conseguia conciliar melhor a sua vida pessoal com a profissional?] Sim. Agora não.”; “Apesar de estarem os dois na mesma escola, eu conhecer as colegas e tudo, eu não consigo.”; “[há uns anos atrás era assim também?] Não. Conseguia estar mais com eles.”. |
| | | | <i>Instabilidade na vida pessoal e profissional</i> | Prof. C (1): “(E também tudo isto deve criar uma instabilidade na vida pessoal e profissional...) Sim, claro.” |
| | <i>1.4. Outras mudanças organizacionais significativas</i> | <i>1.4.1. Outras mudanças organizacionais significativas</i> | <i>Alteração da carga horária das disciplinas</i> | Prof. A (3): “sofri alteração da carga horária no meu terceiro ano de serviço, porque terminou...Nós tínhamos três horas. Eram mesmo horas, não eram blocos. Tínhamos três horas mais duas horas, e depois perdemos uma hora porque entrou a Área de Projeto.”; “Depois passou de horas a minutos. Foi quando houve uma reorganização curricular, deixou de ser horas e passou a ser os blocos de quarenta e cinco, noventa.”; |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|--|-------------|--|
| | | | | <p>“EVT, era noventa mais noventa.”.</p> <p>Prof. C (1): “[a mudança das horas foi significativo ou não passou por isso?] Passei...houve uma altura em que houve uma reformulação...por 98 por aí, houve uma alteração que nós tínhamos 5 tempos letivos e passamos a ter nalgumas escolas 4 e noutras escolas...julgo que a nível nacional havia escolas que tinham menos de 4.”.</p> |
| | | <i>Implementação e posterior eliminação das áreas curriculares não disciplinares</i> | | <p>Prof. A (4): “Área de Projeto era mais noventa. Com o surgimento da Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, a EVT ficou com menos uma hora.”; “‘No início havia a Área de Escola, passou a ser Área de Projeto’; “normalmente atribuíam as horas de Área de Projeto aos professores de EVT. E em Área de Projeto basicamente também seriam desenvolvidos trabalhos da nossa área”; “nós antigamente antes da área de projeto fazíamos a área escola com a carga letiva de 5h.”.</p> <p>Prof. B (1): “Foi a Área de Projeto e o Estudo Acompanhado.”.</p> <p>Prof. C (3): “Mas eliminando a Área de Projeto, que sustentava a E.V.T”; “Para todos os efeitos a retirada da área de projeto, foram menos horas.”; “a turma não tinha nem estudo acompanhado nem área de projeto.”.</p> <p>Prof. D (3): “a área de projeto eles foram buscá-la à EVT. Reduziram as aulas de 50 minutos para 45.”; “eles tiraram essas horas à EVT, quando reduziram os 50...já nem sei...50 [minutos] para 45 ou lá o que foi...”; “Ah! Porque havia 3 aulas seguidas de EVT. 3 aulas de 50 [minutos].”.</p> |
| | | <i>Introdução de atividades educativas para completar o horário de trabalho</i> | | <p>Prof. A (2): “as aulas de substituição...”; “os trabalhos que pode ser na biblioteca, pode ser no centro de recursos...”.</p> <p>Prof. B (3): “Hoje em dia eu tenho dado muitas aulas de substituição...”; “ai...é uma seca...este ano tenho aulas de substituição.”; “É uma aula desperdiçada.”.</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|---|-----------------------------|--|--|
| | | | | Prof. D (1): “Tenho (...) as substituições...”. |
| | | | <i>Renomeação de documentação prescrita</i> | Prof. A (1): “Quando eu comecei a minha carreira docente não havia o projeto curricular de turma, depois apareceu o projeto curricular de turma. Agora já não se chama projeto curricular de turma, já é o plano de trabalho de turma. E pronto, estão sempre a ser alterados.”. |
| | | | <i>Surgimento dos agrupamentos e mega agrupamentos de escolas</i> | Prof. A (1): “[AEAS] Senti. É assim, as reuniões de direção de turma e de departamento são lá em cima [Escola Aurélia de Sousa], e antigamente eram só neste estabelecimento.”. |
| | | | <i>Eliminação dos TM e da EV, e introdução da EVT</i> | Prof. D (1): “havia os trabalhos manuais com dois professores dois dias por semana e depois existia ainda a disciplina de educação visual.” |
| | | | <i>Aumento do número de alunos por turma</i> | Prof. D (2): “foi também o aumento de alunos por turma”; “Nos últimos anos. Há turma que têm 20, 21 [alunos], há outras que têm 28.”. |
| | 1.4.2. Impacto das mudanças no trabalho | | <i>Aumento das burocracias</i> | Prof. D (1): “Cada vez é mais papelada, mais papelada, mais papelada.” |
| | | | <i>Alteração do modo de trabalhar na passagem dos TM e EV para EVT</i> | Prof. D (4): “[Como é que sentiu a mudança da passagem dos trabalhos manuais para a EVT?] Senti, porque a maneira de trabalhar era diferente.”; “Cortes de orçamentos brutais.”; “Extinção de muitas coisas.”; “Obviamente que se conseguia fazer algumas coisas, havia o outro professor era mais fácil ou era mais concretizável pensar em por os miúdos todos com tintas diferentes, a serrar ou martelar, a construir objetos, a fazer teatros de fantoches, marionetas, etc.”. |
| | | | <i>Aumento do trabalho e do tempo a trabalhar</i> | Prof. A (7): “Há uns anos já se tem refletido isso [AEAS]. Sempre papéis e mais papéis”; “Cada vez vão sendo mais burocráticas.”; “E temos de fazer isso tudo com o mesmo tempo.”; “quando um professor se deslocar à sede para entregar uma simples justificação de faltas ou para ir buscar outro documento qualquer que necessite perde imenso tempo”; |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|---|-------------|---|
| | | | | <p>“as reuniões são mais demoradas, somos mais pessoas por isso demoramos mais tempo por todos temos a nossa opinião e gostamos de a dar.”;</p> <p>“Eu este ano sou coordenadora das disciplinas de EV e ET, por isso ainda tenho mais trabalho.”;</p> <p>“O mesmo tempo que eu tinha há dezassete anos, tenho de fazer o dobro ou o triplo do trabalho.”.</p> |
| | | <i>Aulas de substituição com pouco aproveitamento</i> | | <p>Prof. B (1):</p> <p>“Porque uma coisa é eu substituir um colega com plano de aula, outra coisa é ir para lá sem nada. [...] [As substituições são dadas a qualquer disciplina?] Sim sim. Se um professor de Francês faltar, mesmo sem plano tens de dar a aula. E depois eles perguntam-me e eu não sei...[Já aconteceu dar aulas assim?] Então não já? Eu digo-lhes “oh meninos não sei”.</p> |
| 3. Documentação | 3.1. Documentação da EVT | <i>Todos documentos</i> | | <p>Prof. A (4):</p> <p>“Tenho os manuais escolares de EVT e tenho os de EV e ET que foram lançados este ano. Tenho as planificações, tenho tudo aquilo que fui recolhendo ao longo dos dezassete anos e ao longo do curso também. Tenho os meus dossiers de técnicas, tenho dossiers de recolha de materiais (...) era com base no programa que nós fazíamos as planificações.”;</p> <p>“[documentos que ia recolhendo ao longo do ano] sim sim, da experiência e ideias que trocamos uns com os outros “esta ficha que tu tens é interessante...”;</p> <p>“Depois temos os manuais, que foram lançados este ano, e temos tudo aquilo que está para trás e que tem de ser adaptado”;</p> <p>“Os manuais, as fichas entre colegas que vão passando de uns para os outros, livros de especialidade de técnicas, tanto de belas artes como de técnicas, e na altura havia outros meios. Havia os slides que já acabaram, as cassetes VHS que também eram importantes. Aprendemos a fazer slides e fazíamos com os alunos”.</p> <p>Prof. B (1):</p> <p>“ [Os conteúdos continuam a ser os mesmos] A energia, a cor, a geometria, a forma, a estrutura. Os conteúdos são os mesmos. Eles mudaram aquilo [metas] mas os conteúdos continuam a ser os mesmos”.</p> <p>Prof. C (1):</p> <p>“[os manuais seguem a linha das metas] Tem de seguir. Os manuais foram baseados nas metas”.</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|--|-----------------------------|--|--|
| | | | | <p>Prof. D (1): “Os manuais. Basicamente é isso. depois é o que a nível de grupo se combina. Plano anual atividades da escola, o que nós propomos anualmente.”.</p> |
| | 3.2. Alterações com a implementação da EV e ET | | Metas desadequadas à realidade do 2º ciclo | <p>Prof. A (2): “Quem as elaborou, elaborou-as de uma forma... não tendo em conta que são alunos do 2º ciclo. “Não correspondem aquilo que deveria corresponder”.</p> <p>Prof. B (1): “Acho que quem elaborou aquilo foi... teve de ser feito à pressa. Na minha opinião. E surgiu assim. Deve ter sido alguém do 3º ciclo ou não sei... ou da faculdade... que não sabe o que é o 2º ciclo e que acharam ser capazes de fazer isso. E a realidade é totalmente diferente”.</p> <p>Prof. C (2): “ao ter necessidade de programar as aulas havia mesmo muitos mais powerpoints do que habitualmente, porque havia inclusive uma parte que não era trabalhada...”; “eu agora estou-me a lembrar: uma parte que tem a ver com a teoria gestalt. É uma teoria demasiado complexa para nós estarmos a explicar a um aluno do 5º e do 6º ano. Eu não sei qual foi o objetivo da pessoa que pensou que seria adequado para estas faixas etárias.”.</p> <p>Prof. D (1): Os colegas ficaram todos confusos. Primeiro que nós entendêssemos o que é que eles queriam com as finalidades [metas]...”.</p> |
| | | | Manuais simples demais e infantis para a idade | <p>Prof. D (3): “pelos livros são demasiado infantis. Parece que andamos não sei quantos anos para trás.. As propostas de livros que eu vi são regredir um bocado basicamente. Regrediram nas ideias e na maneira de fazer as coisas.”; “é matéria de 4º ano praticamente. Eles põem isso com alunos de 5º, de 10 e 12 anos. Para mim regrediram um bocado”; “porque aborda conteúdos e faz propostas de trabalho que são do 4º ano. Que se nota que aquilo é muito básico para eles. Eles conseguem fazer muito mais. Conseguem chegar muito mais longe do que aquilo que está ali.”</p> |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|---|--|
| | | | <i>Linguagem das metas difícil de compreender</i> | <p>Prof. A (4): “O programa acabou. Foram elaboradas metas para Educação Visual e metas para Educação Tecnológica”; “o único documento que nós temos são as metas.”; “Não temos mais nada. Não temos programa, não temos conteúdos, não temos material que nos ajude a conseguir entender estas metas, porque são metas muito abstratas.”; “Nós continuamos a achar que os documentos que foram feitos, foram muito poucos. Só fizeram as metas e mais nada.”.</p> <hr/> <p>Prof. B (9): “Mandaram aquilo para a frente, cá para fora e agora desenrasquem-se. E nós que remédio...temos de nos adaptar. Ou para o bem ou para o mal tem de ser.”; “se eles queriam mudar deviam pegar no que estava feito e fazer alterações, mas foi radical!”; “Nós professores da disciplina, não fomos consultados. Eu não fui”; “o Ministério aí errou, porque eles usaram termos e capacidades que um aluno de 5º e 6º ano não é capaz. Há coisa que devia ser mais avançado.”; “Quem fez aquilo não sabe o que é o terreno, a realidade, o dia a dia.”; “Quando eu fui a apresentação de manuais houve colegas autores que disseram que ligaram mesmo para o ministério e perguntaram mesmo o que é que eles queriam com aquilo.”; “Acho que usaram uma linguagem que nós próprios professores, e quando foi das apresentações dos manuais eu falei com alguns editores de livros que me disseram que tiveram imensa dificuldade, e alguns até falaram com professores que percebem bem as metas, em descodificar o que eles pretendiam.”; “Eles usam certos termos nos objetivos de cada conteúdo que... “o aluno tem de ser capaz de fazer isto, isto e isto” e eles [alunos] ficam a olhar para nós.”; “Nós temos de desmistificar aquilo tudo. Antigamente era mais fácil, era mais objetivo. Este ano não.”.</p> <hr/> <p>Prof. C (3): “é rígido e é muito genérico.”; “Enquanto que nós no programa tínhamos aquilo tudo e era possível...isso agora também está muito marcado: no 5ºano isto, isto e aquilo”; “muitas vezes nós lecionávamos no 5ºano a cor, mas no outro também a trabalhávamos na pintura. Isso é possível também com as metas, mas é marcadamente. Aquilo não vai de encontro ao processo criativo.”.</p> |
| | | | <i>Metas são rígidas</i> | |

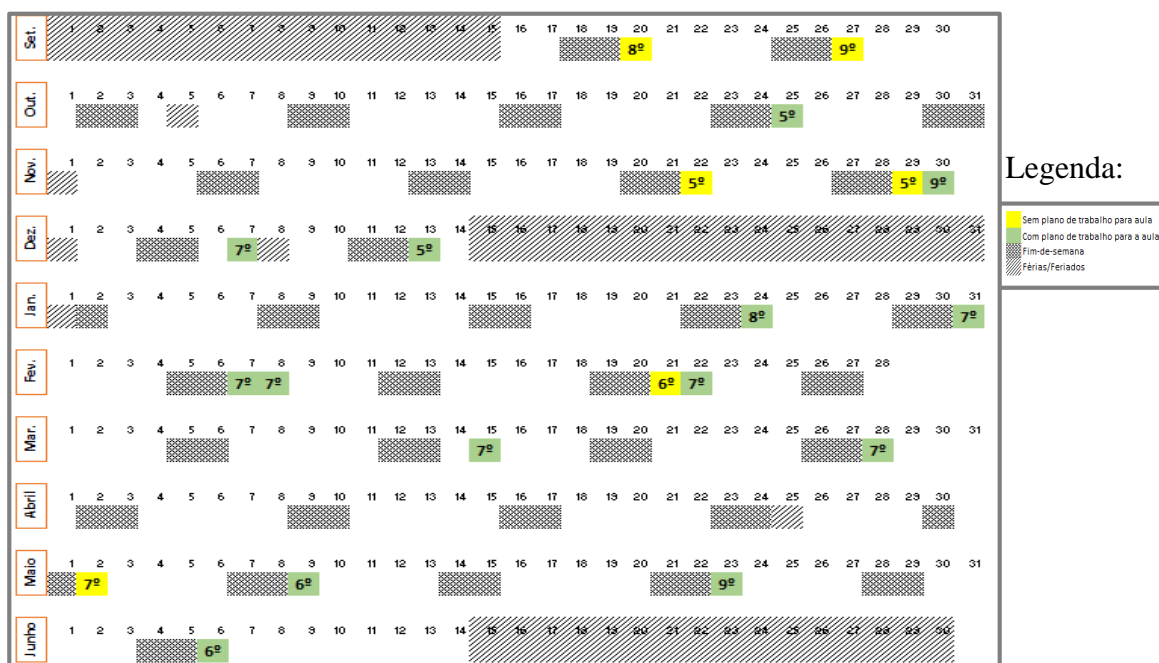
| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|--------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|--|---|
| 4. Papel da APEVT | 4.1. Papel desempenhado pela APEVT | | Unir os professores de EVT (grupo 240) | Prof. A (1): “Essa associação tem um papel importante, que é a união dos professores”. |
| | | | Fornecer formação | Prof. A (1): “Eles também costumam implementar todos os anos ações de formação.”. Prof. C (1): “é uma associação que promove formação específica dentro da nossa área.”. |
| | | | | Prof. D (1): “Neste momento eles só estão a fazer ações de formação.”. |
| | | | Representação do GEVT | Prof. A (6): “É apoiar-nos quando precisamos”; “é não desistir de lutar, porque apesar da disciplina ter acabado a associação não acabou.” “mesmo que não sejamos sócios, que é o meu caso, eles falam connosco, dão-nos ideias e estão sempre disponíveis para o necessário”; “Esteve sempre presente, sempre presente.”; “Estiveram sempre no parlamento a defender, sempre nas manifestações todas.”; “Contactaram várias figuras do mundo artístico, de várias áreas e combateram de todas as maneiras possíveis e impossíveis e pronto.”. Prof. B (1): “Eles tomaram várias iniciativas quando se tornou público que o EVT ia separar. Inclusive fizeram coração amarelo, vi na net, facebook essas coisas todas.”. Prof. C (3): “O papel sempre foi manter o par pedagógico e a disciplina.”; “eles fizeram o papel deles que foi defender os interesses, estavam nos locais certos, procuraram mobilizar os professores”; “o papel da APEVT nesta luta foi bastante. Eles dinamizaram alguns eventos a nível nacional, as idas a Lisboa também...no sentido de divulgar esta questão à opinião pública.”. |
| 5. Perspetiva face à profissão | | - | Desaprender da profissão | Prof. C (1): “Agora é desaprender de ser professor de EVT”. |

| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|---|-----------------------------|--|--|
| | 5.1. Perspetiva face à profissão de professor | | <i>Indiferença por parte da sociedade</i> | Prof. C (2): “Genericamente, eu acho que é um bocado indiferente os professores de EVT para a generalidade do público, para a grande maioria passou-lhes indiferente sinceramente.”; “Esta luta que os professores travaram foi-lhes indiferente.”. |
| | | | <i>Desvaloriza- ção dos professores do GEVT por parte da sociedade</i> | Prof. A (8): “a profissão está muito desvalorizada, por isso...”; “As famílias também não valorizam muito a profissão de professor”; “Dentro da profissão há aqueles que são menos valorizados e nós estamos nesse grupo.” “As práticas estão nesse grupo. EV, ET, Educação Física, Educação Musical, são sempre aquelas disciplinas que os pais encaram com pouca importância”; “A profissão foi mais desvalorizada.”; “Tinha a perspetiva de que havia o núcleo das disciplinas teóricas e o núcleo das disciplinas práticas e as práticas seriam sempre mais desvalorizadas.”; “Sempre houve esse preconceito, sempre. E agora cada vez mais.”; “Apesar da disciplina ser pouco valorizada pela comunidade exterior e pelo Ministério”. Prof. B (4): “muitos pais começaram a desvalorizar a disciplina.”; “Eu este ano tive um aluno que me disse “oh professora, a minha mãe disse que a E.V.T. não prestava para nada”. Porque lá está, a ideia que eles transmitem para fora que o Português, Matemática é importante...mas não é só!”; “[acha que a sociedade valoriza...]Não! Não valoriza.”; “Mas os miúdos não agradecem, a sociedade, os pais não agradecem o trabalho que os professores têm. Como professor nem como diretor de turma”. Prof. C (5): “Pois, não é uma área que tenha um peso para os pais como tem a língua materna ou o inglês.”; “Portanto não é valorizado”; “O próprio ministério não valoriza portanto...”; “esta desvalorização dos professores e da disciplina começa em primeiro lugar pelo próprio Ministério.”; “Quando não é valorizado o ensino artístico pelo Ministério é obvio que...”. Prof. D (2): “As artes plásticas estão mesmo em último e basta ver com o que nos fizeram.”; “Há uma desvalorização enorme”. |

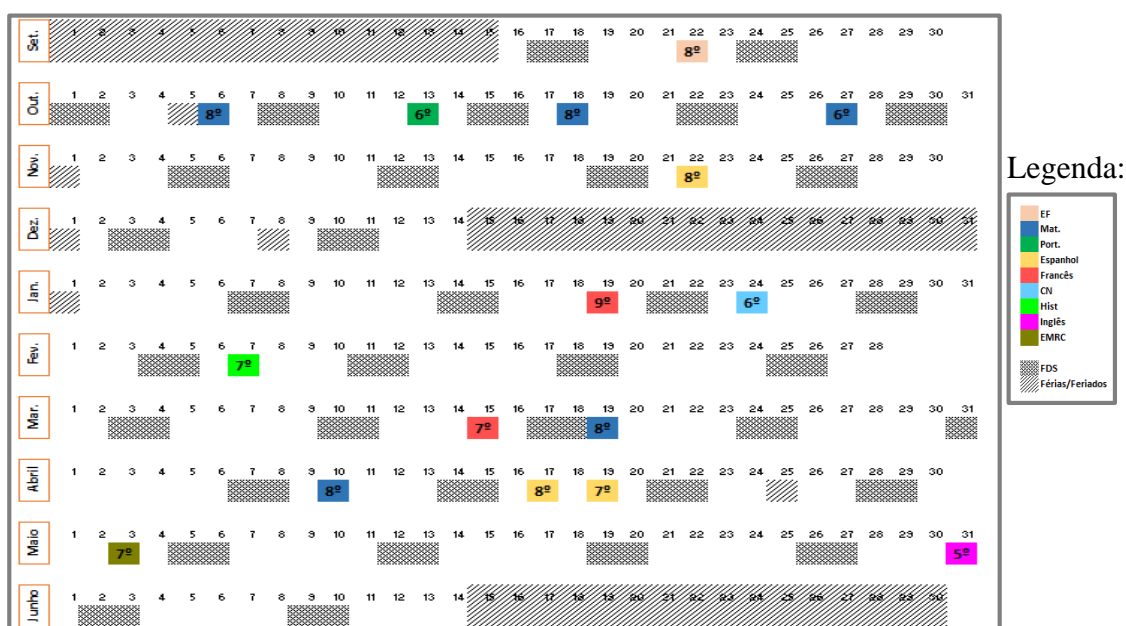
| Categorias Gerais | Subcategorias (2ª ordem) | Subcategorias (3ª ordem) | Indicadores | Unidades de conteúdo ³ |
|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|---|---|
| | | | <i>Conservação da perspectiva do início de carreira</i> | <p>Prof. A (3): “Continuo a querer que os meus alunos sejam interessados por arte, que os meus alunos gostem de visitar museus, que os meus alunos gostem de ir à biblioteca consultar livros sobre artes, sobre técnicas, sobre artesanato, sobre artes decorativas, não só artes plásticas, mas artes decorativas.”; “a minha perspectiva a nível de ensino continua a ser a mesma.”; “Por isso, a perspectiva artística continua a ser a mesma, mas agora dividida, porque agora tenho de dividir para EV e ET.”.</p> |
| | | | <i>Recurso sempre que necessário</i> | <p>Prof. A (2): “apoio dos colegas que me pedem para trabalhos artísticos, porque todos os professores de EVT sempre fomos muito solicitados.”; “a nível de escola os colegas recorrem muito a nós, para fazer cartazes, panfletos, seja o que for a nível artístico.”</p> <p>Prof. B (2): “mas depois quando é preciso fazer um cartaz, quando é preciso fazer um convite, lá vem o professor de E.V.T. para fazer.”; “às vezes quando precisavam de fazer cartazes ou convite ou autocolante pediam ajuda à EVT.”.</p> |
| | | | <i>Valorização da profissão no interior do país</i> | <p>Prof. A (2): “fora da cidade a profissão ainda está um bocadinho mais valorizada.”; “Há uma valorização da profissão mais para o interior sim”.</p> |
| | | | <i>Profissão sem perspectivas de futuro</i> | <p>Prof. A (1): “Se me perguntassem hoje se queria seguir via ensino, sim queria, mas se me dissessem que determinado curso não teria perspectivas de trabalho, aí teria que mudar o meu caminho.”.</p> <p>Prof. B (2): “Ainda aqui há dias uma colega de Matemática estava a dizer: “eu há uns tempos se sabia o que sei hoje não vinha para professora”. Eu também não.”; “Mas eu também digo “o que é que eu vou fazer? Empregada de limpeza? Empregada de escritório? Agora ninguém me quer. Aos 46 ninguém me quer.”.</p> |

Anexo 7. Cronogramas de aulas de substituição

Ano letivo 2010/11, segundo a existência ou não de plano de trabalho de aula.

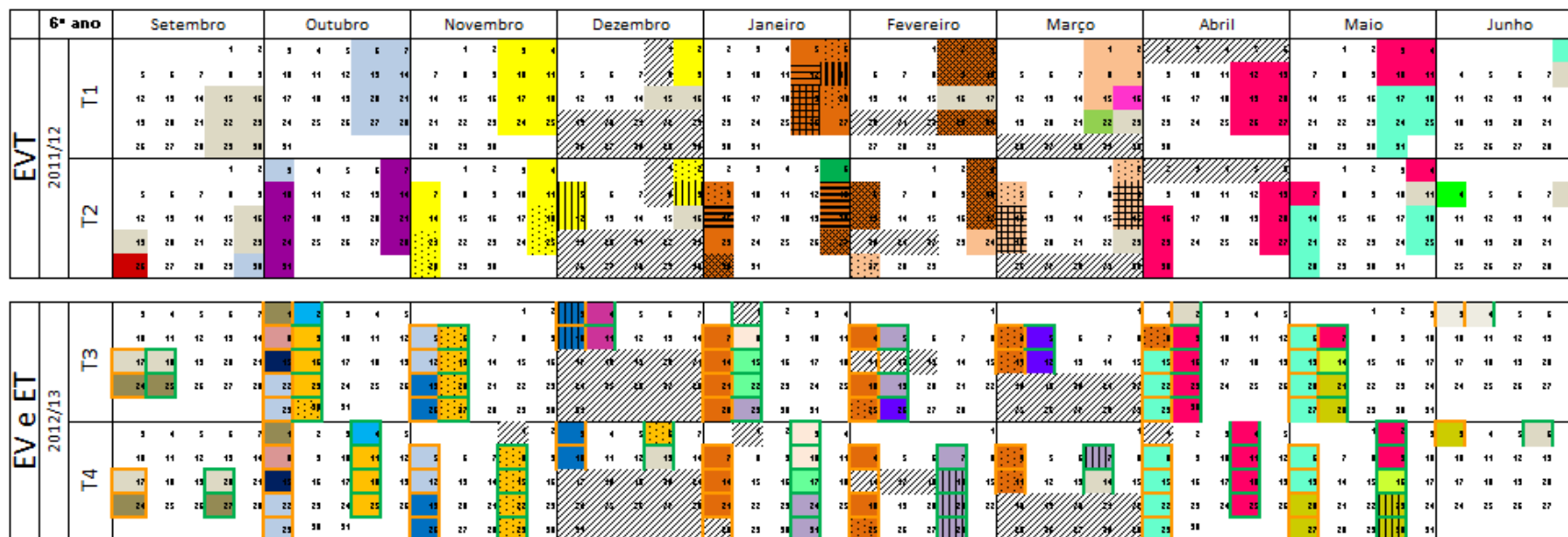


Ano letivo 2011/12, segundo o tipo de disciplinas substituídas.



**Anexo 8. Percurso dos trabalhos desenvolvidos
em EVT e EV e ET**

Figura 1. Cronograma com os trabalhos desenvolvidos na EVT e na EV e ET, referentes à prof. A



Legenda:

Férias/Feriados
 Apresentação, regras de aula, períodos de avaliação...

Turma 1 (T1)

Identificação para a capa
 Desenho, pintura e construção de presépio tridimensional
 Geometria: (exerc., ponto e linha; reta; composição)
 Desenho de observação alusivos à Primavera
 Painéis decorativos alusivos à Festa de Primavera
 Coroas
 Módulo/Padrão
 Estudo da Cor: construção do círculo cromático

Turma 2 (T2)

Pintura a lápis de cor
 Identificação para a capa
 Estudo e Desenho do rosto
 Natal: projetos individuais
 Natal: pintura de presépio em telas e massa de moldar
 Natal: construção de estrelas e presépios
 Pesquisa sobre Soares dos Reis
 Geometria: Ponto, linha, reta, circunferência
 ppt de origami, de rosáceas e outros
 Módulo/Padrão
 Estudo da Cor: construção do círculo cromático
 Manjericos e Balões de S. João

EV
 ET

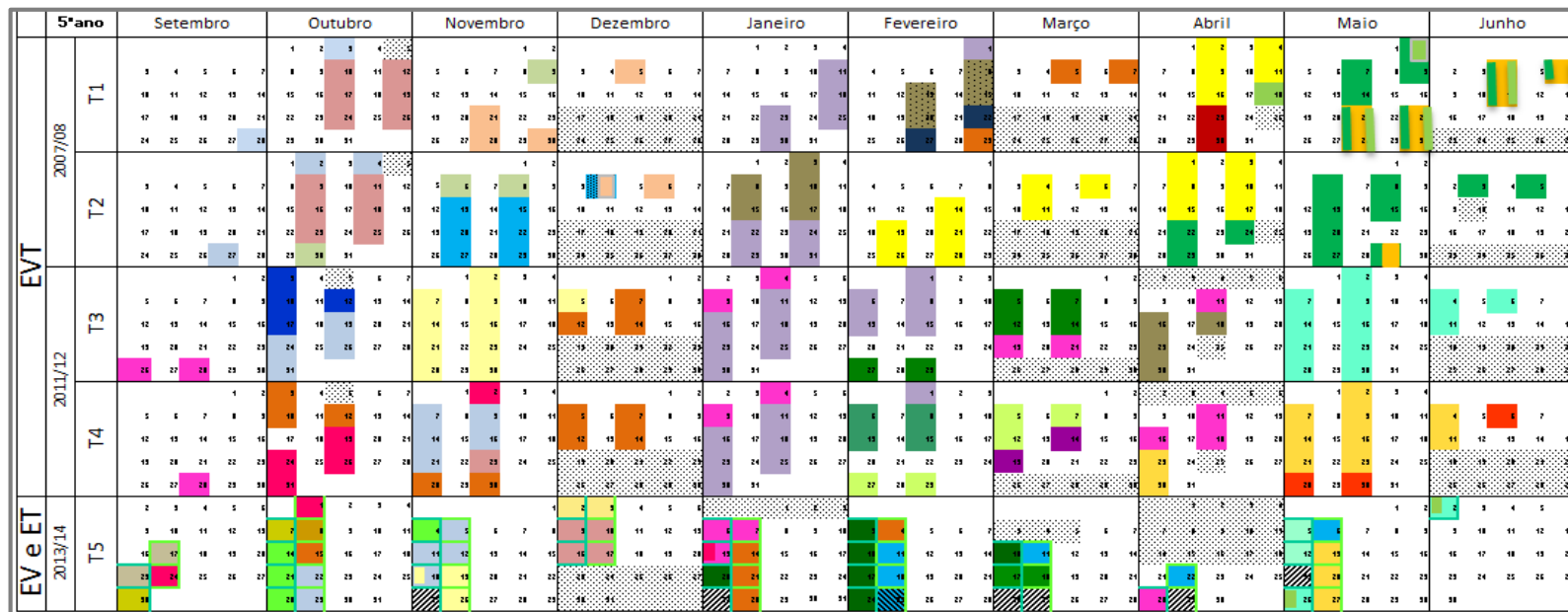
Turma 3 (T3)

Teste diagnóstico
 Formas bi e tridimensionais; textura; fig. em origami
 Materiais de pintura; exercícios
 Material, tipos de papel, início do projeto pirogravura
 Desenho de observação, elementos naturais e fig humana
 Identif. Capa (geometria na arte - composição geométrica para a capa)
 Natal: Pirogravura em madeira
 Natal: Desenho de observação do presépio + passagem e pintura em esferovite
 Natal: Realização de duendes, bonecos de neve, renas
 Geometria
 Estruturas naturais e artificiais
 Texturas naturais e artificiais; técnica de frotage, colagem e impressão
 Registro de observação a lápis grafite de árvores
 Traçado geométrico e pintura de uma rosácea
 Triptico - dia da árvore
 Estudo da Cor: construção do círculo cromático
 Módulo/Padrão
 Desenhos de observação monumentos da cidade do Porto
 Figura humana

Turma 4 (T4)

Teste diagnóstico
 Formas bi e tridimensionais; textura; fig. em origami
 Material, tipos de papel
 Materiais de pintura; exercícios
 Desenho de observação, elementos naturais e fig humana
 Identificação da capa (geometria na arte)
 Natal: Pirogravura em madeira
 Natal: Desenho de observação do presépio
 Estruturas naturais e artificiais
 Geometria
 Traçado geométrico e pintura de uma rosácea
 Texturas naturais e artificiais; técnica de frotage, colagem e impressão
 Projetos alusivos ao dia da árvore
 Abajur - recorte guardanapos e técnica découpage
 Módulo/Padrão
 Estudo da Cor: construção do círculo cromático
 Desenhos de observação monumentos da cidade do Porto
 Figura humana
 Figura humana: execução de boneco articulado em cartolinas

Figura 2. Cronograma com os trabalhos desenvolvidos na EVT e na EV e ET, referentes à prof. B



Legenda:

Substituição/outras actividades
Férias/Feriados

EV

ET

Turma 1 (T1)

Identificação para a capa
Natal: Postal de Natal
Planificação e construção da capa
Natal: Argolas para guardanapos e bolas
Máscara de Carnaval (estudo do rosto)
Circunferências-estudo da cor
Obra de arte
Geometria: Construção do óvulo
Pratos em papel marché
Manjerico - registo gráfico e cromático; execução com técnicas de origami
Ilustração de um ditado
Arcos de S. João - registos gráficos e cromáticos
Execução de bandeiras (a partir da construção do quadrado)

Turma 3 (T3)

Separador 1º período
Desenhos para Teatro - Projeto Turma
Identificação para a capa
Trabalho de Natal
Natal: Geometria - Registo gráfico sobre o Natal
Separador 2º Período
Máscara de Carnaval (estudo do rosto)
Origami - pássaros e flores
Separador 3º período
Estudo da Cor
Execução de padrões: vira-vento em origami

Turma 5 (T5)

Apresentação, indicação de materiais
Registo cromático e gráfico
Realização e correção ficha diagnóstica
Ficha diagnóstica
Objeto técnico (def., morfologia, função, etc.
Geometria: linha, ponto, reta
Identificação da Capa
Natal: Estrela de natal em origami
Natal: Bolas de natal
Natal: Postal de Natal
Separador de sebeta
Retas, esquadro, como usar o compasso
Circunferências (raio, centro, círculo...)
Instrumentos medidores: régua, transferidor, tempo, temperatura
Pintura de figura geométrica
Flores em origami
Módulo/padrão
Energia
Execução de padrões: vira-vento em origami
Execução de manjerico com técnicas de origami

Turma 2 (T2)

Identificação para a capa
Natal: Postal de Natal
Planificação e construção da capa
Natal: execução de 1 estrela com fio de pesca; execução de bolas
Decoração da sala dos alunos
Natal: Argolas para guardanapos
Estudo da cor
Máscara de Carnaval (estudo do rosto)
Pratos e copos em papel marché
Arraial de S. João
Execução de bandeiras (a partir da construção do quadrado)

Turma 4 (T4)

Separador 1º período
Geometria: linha, reta
Registo Gráfico Alfabeto e Algarismo
Identificação da Capa
Natal: Postal de Natal
Natal: Geometria: Bolas de Natal
Separador 2º período
Máscara Carnaval (Estudo do rosto)
Taumatrópio
Primavera (Luscor)
Borboletas em Origami
Separador 3º período
Módulo/padrão - leque
Teste de Avaliação (preparação, teste, correção)

**Anexo 9. Exemplos de trabalhos, materiais e ferramentas das
disciplinas de TM, EVT, EV e ET**

Exemplos de trabalhos desenvolvidos na época dos TM, EVT e EV e ET

| | |
|-------------------------|--|
| Época dos TM | Jogo de xadrez; Máquina de <i>flippers</i> ; Engrenagens; Cestaria; Trabalhos em couro, metais e medula |
| Época da EVT | Decoração de Natal por toda a escola (presépios, bolas de natal); Velas; Estojos; Bicicleta com pacotes de leite; Figurinos para peças de teatro; Teatros de fantoches, de luz negra; Marionetas; Sombras chinesas; Painéis de azulejos/mosaicos; Máscaras de carnaval, gigantes |
| Época da EV e ET | Cascatas de S. João; Tear circular; Decoração de Natal (bolas de natal em <i>origami</i> , árvores de natal com rolos de cartão, coroas de natal com elementos naturais, postal de natal) |

Exemplos de materiais utilizados na época dos TM, EVT, EV e ET, referidos pelos professores

| | |
|-------------------------|--|
| Época dos TM | Couro, metais, pregos, lixas, tintas, molas, elásticos, borrachas, arames, redes, esponjas, tocos de vassoura |
| Época da EVT | Cera, madeiras, barro, azulejos, papel, cartão, tachos, argila, esferovite, tecido, cartão, tintas fluorescentes, esponja, papel, arames, vidros, agulhas, lã, cola (cola-quente, cola líquida), materiais básicos (lápis, lápis de cor, marcadores, régua, compasso, esquadro, tesoura) |
| Época da EV e ET | Todo o tipo de papel (Revista, cartão, origami, jornais, cavalete, cartolinas), materiais naturais (bolotas, pinhas, bugalhos, rolhas), cola (cola-quente, cola líquida), materiais básicos (lápis, lápis de cor, marcadores, régua, compasso, esquadro, tesoura), aguarelas, plasticinas, fimo/pasta de moldar, luzes |

Exemplos de ferramentas utilizadas na época dos TM, EVT, EV e ET, referidas pelos professores e apresentadas nos manuais

| | |
|-------------------------|---|
| Época dos TM | Serrote, Martelo |
| Época da EVT | Serrote, x-ato, martelo, alicates, chave de fendas, limas, Manual: serrotes (universal, de ponta, de costas, de punho, de rodear, para metais, de cabelo (ourives), serra braçal, serra de cabelo para metais; berbequins (elétrico, manual), arco de pua, verruma, brocas para furar; limas (meia-cana, grossa meia-cana, triangular, paralela), lima redonda, grossas (redonda, quadrada); plaina de topejar, plaina, guilherme, escova para limpar limas e grossas; martelos (de orelhas, de pena), maço de madeira, pedra de assentar para afiar formões, alicates, chaves de fendas, grampo de esquadria, grampo simples |
| Época da EV e ET | - Manual de ET: Torno, mola metálica, mola em madeira, clipe, grampo; furadeira, arco de pua, furador, berbequim elétrico; tesoura, x-ato, serrote de ponta, serrotes (de punho), serra elétrica circular; agraphador, martelo, pistola de pregos, pregos; formão, limas, goivas, plaina; descarnador, chaves de bocas, alicates; lixas, lixadora elétrica; bucha de plástico, cavilhas de madeira, rebites, parafusos, porcas, chaves de fendas; aplicador de silicone, cola branca, pistola de cola quente, fita-cola; pinças e trinchas, esponja, espátula |

Anexo 10. Plantas das salas e Deslocamentos dos professores

Figura 1. Planta da sala da prof. A

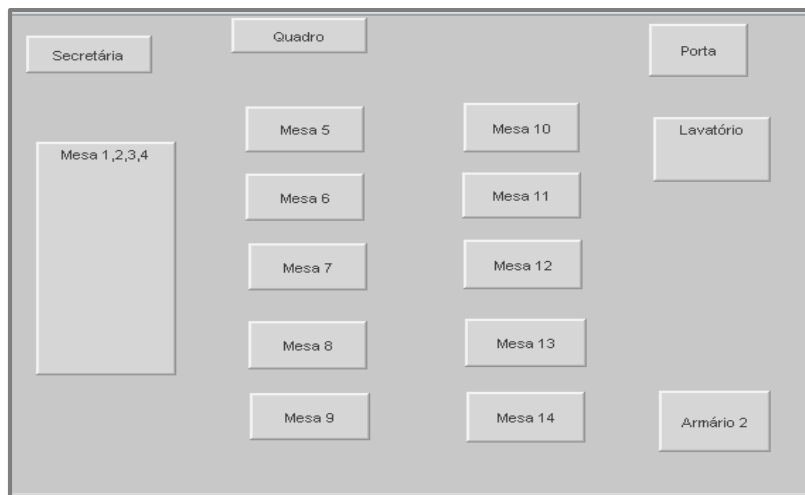


Figura 2. Planta da sala da prof. B



Figura 3. Planta da sala do prof. D

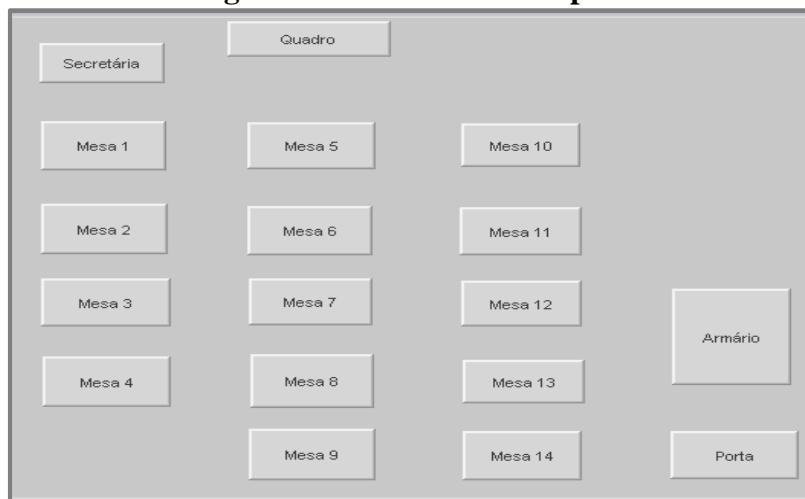


Figura 4. Planta da sala da prof. A



Figura 5. Deslocamentos da Prof. A

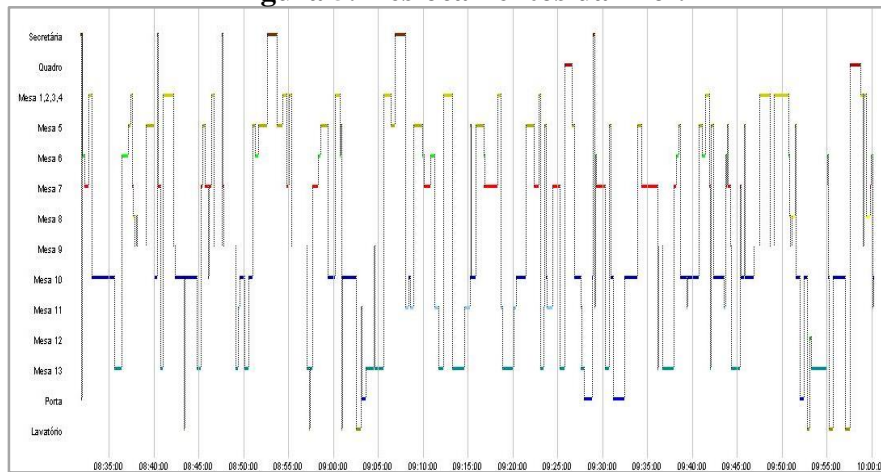


Figura 6. Deslocamentos da Prof. B

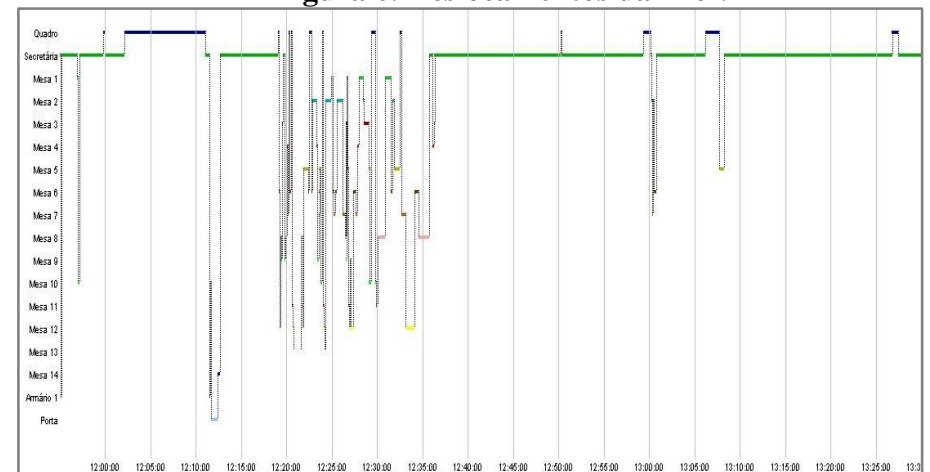


Figura 7. Deslocamentos do Prof. D

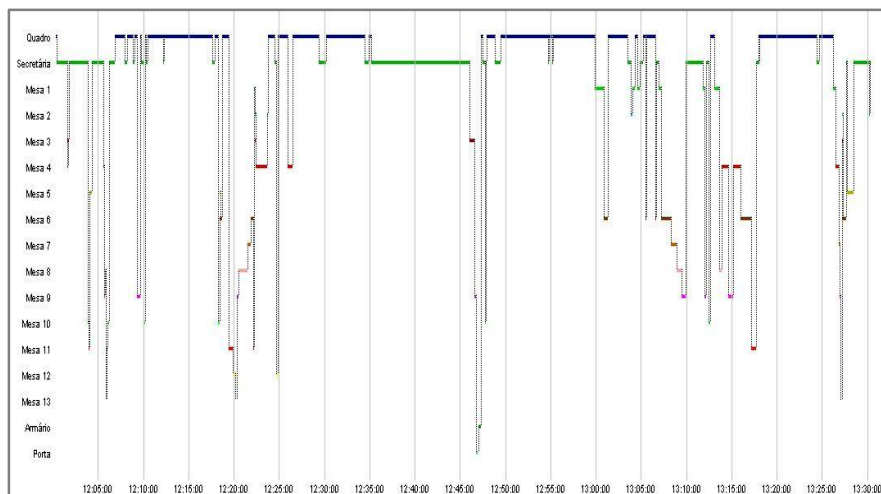
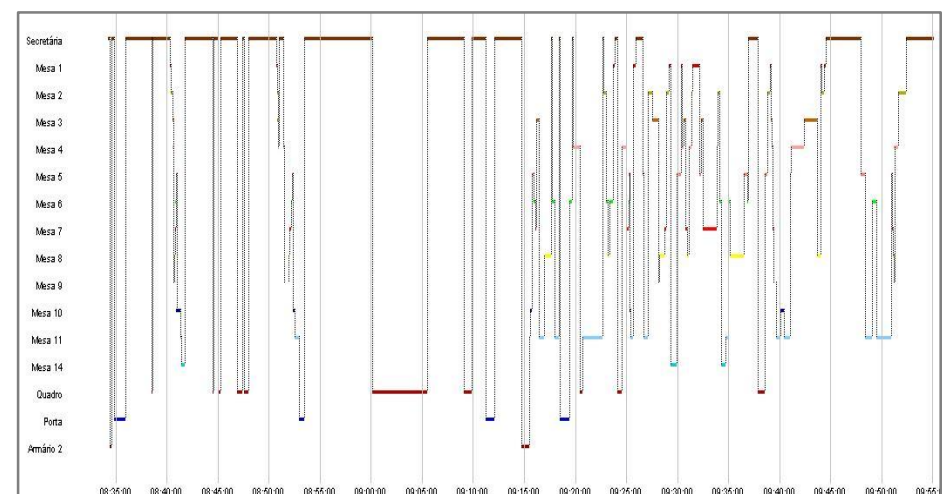


Figura 8. Deslocamentos da Prof. A



Anexo 11. Conteúdos dos manuais de EVT, EV e ET

Síntese de conteúdos e exemplos de subtemas nos manuais de EVT, EV e ET⁴

| Manual de EVT | Manual de EV | | Manual de ET | |
|---|---|---|--|--|
| 5º e 6º ano | 5º ano | 6º ano | 5º ano | 6º ano |
| <p>Observar, planejar, projetar (observar, corpo humano, formas)</p> <p>Gramática Visual (texturas, a linha, padrão e módulo, cor e luz)</p> <p>Geometria/Traçados geométricos (formas geométricas, reta, circunferência)</p> <p>Comunicação visual (letra, banda desenhada, códigos visuais, logótipos)</p> <p>Materiais e técnicas de expressão (desenho, pintura, colagem, estampagem, teatro de sombras, fantoches, marionetas)</p> <p>Tecnologia/operadores básicos (engrenagens, roldanas, energia, eletricidade)</p> <p>Os materiais e as técnicas</p> <p>A obra de arte (ver, analisar, apreciar)</p> | <p><i>Técnica:</i> materiais de desenho e pintura; desenho rigoroso (usar a régua, transferidor, compasso)</p> <p><i>Representação:</i> geometria, divisão da circunferência, polígono inscrito, texturas, forma e estrutura, módulo e padrão</p> <p><i>Discurso:</i> formas de comunicação (comunicação visual, banda desenhada), códigos de comunicação (cor, código, símbolos, logótipos, cartaz, letra)</p> | <p><i>Técnica:</i> cor (cores primárias, secundárias, frias, quentes, círculo cromático), o significado da cor</p> <p><i>Representação:</i> relações e espaços (Retas), os volumes e representações (escala do território, da cidade, do edifício)</p> <p><i>Discurso:</i> património (património material, imaterial, escultural, pintura, arquitetura)</p> <p><i>Projeto:</i> estudo da forma (cor e o contraste, forma, letra, perspetiva), teoria de <i>gestalt</i></p> | <p><i>Técnica:</i> tecnologia, objeto técnico</p> <p><i>Representação:</i> instrumentos de medição, o rigor dos instrumentos</p> <p><i>Discurso:</i> vocabulário tecnológico (pc, máquina fotográfica, esquemas gráficos), a informação gráfica (simbologias)</p> <p><i>Projeto:</i> energias, tipos de energia (mecânica, eletroquímica), os operadores</p> | <p><i>Técnica:</i> materiais (papel, argila, têxteis, madeira, metal, reciclagem)</p> <p><i>Representação:</i> movimento (zootrópio, trajetórias retilíneas, curvilíneas, roldanas, alavancas)</p> <p><i>Discurso:</i> planejar o trabalho (Etapas na criação dos objetos, espaços de trabalho), ferramentas e técnicas</p> <p><i>Projeto:</i> estruturas, a função estrutural (pontes, corte, tração, compressão, flexão)</p> |

⁴ Ressalva-se que seguem a organização dos manuais em vigor na escola onde o trabalho se desenrolou.